

**Kanssasäätely esiopetusryhmän
leikkimaailmatoiminnassa
Aikuisen toteuttaman säätelyn keinot ja mahdollisuudet**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Maija Olli

Ohjaaja: Nina Sajaniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Maija Olli		
Työn nimi - Arbetets titel Kanssasäättely esiopetusryhmän leikkimaailmatoiminnassa – Aikuisen toteuttaman säätelyn keinot ja mahdollisuudet		
Title Co-regulation in a playworld activity of preschoolgroup – The methods and opportunities of regulation implemented by adult		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 s. + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tässä tutkimuksessa kanssasäättelyä lähestyttiin kokoaikaisena aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevänä säätelyprosessina, jossa tynnytyks ja aktivointi tapahtuvat monen eri kommunikointikanavan kautta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kanssasäättelyn keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tynnyttääkseen ja aktivoidakseen lapsia leikkimaailmatoiminnan kontekstissa. Kiinnostus kohdistui myös siihen, mitä kanssasäättely mahdollistaa aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen videoaineisto tuotettiin videohavainnoimalla erään Etelä-Suomessa sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmän leikkimaailmatoimintaa keväällä 2018. Videoaineistoa kertyi yhteensä 6 tuntia ja 24 minuuttia. Kyseessä oli laadullinen tutkimus, jonka aineiston analyysimenetelmänä käytettiin keskusteluanalyysia.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tässä tutkimuksessa tynnytyksen sekä aktivoinnin rinnalle vakiintui kolmas kanssasäättelyn muoto tynnytyks ja aktivointi, joka kuvaa tynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuutta aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa havaittiin, että aikuinen toteutti kanssasäättelyä kahdella vuorovaikutuksen tasolla. Yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla aikuinen vastasi yksittäisen lapsen säätelytarpeisiin. Koko ryhmän vuorovaikutuksen tasolla aikuinen vastasi yhtäaikaaisesti useiden lasten säätelytarpeisiin. Kanssasäättelyn ja leikkimaailmatoiminnan organisoitumisen välillä havaittiin yhteyksiä, sillä kanssasäättelyn muodot painoutuivat leikkimaailmatoiminnan eri kohdissa.</p> <p>Tulokset tukevat näkemystä kanssasäättelystä dynaamisena säätelyprosessina, joka mukautuu aikuisen ja lasten välisessä kokoaikaisessa vuorovaikutuksessa. Kanssasäättelyn myötä aikuisen on mahdollista vastata useiden lasten moninaisiin kanssasäättelyn tarpeisiin yhtäaikaaisesti koko ryhmän yhteisen toiminnan aikana. Kanssasäättelyllä on merkittäviä mahdollisuuksia etenkin suurten lapsiryhmien pedagogisen vuorovaikutuksen organisoimisessa.</p>		
Avainsanat – Nyckelord kanssasäättely, vuorovaikutus, leikkimaailmatoiminta		
Keywords co-regulation, interaction, playworld activity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maija Olli		
Työn nimi - Arbetets titel Kanssasääätely esiopetusryhmän leikkimaailmatoiminnassa – Aikuisen toteuttaman säätelyn keinot ja mahdollisuudet		
Title Co-regulation in a playworld activity of preschoolgroup – The methods and opportunities of regulation implemented by adult		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early Childhood Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> The purpose of this study was to examine what kind of forms of co-regulation a teacher of early childhood education utilizes in order to calm down and activate children within a framework of a playworld. In addition, opportunities of the co-regulation were examined. One of the main interests of this study was also to examine, which kind of possibilities the co-regulation can create when it comes to the interaction between the teacher and children. In this study, the co-regulation was considered as an ongoing, moment to moment unfolding regulation process, occurring in the interaction between the adult and children. In this approach, calming and activating occur through multimodal communication.</p> <p><i>Methods.</i> The video data of this study was collected by using video observation in the preschool group (6-year-olds children) in the Southern Finland in spring 2018. The data consists of 6 hours and 24 minutes of video recorded, naturally occurring interaction. This study was a qualitative research and conversational analysis was used as a method of data analysis.</p> <p><i>Results.</i> In earlier research studies, calming and activating are considered as typical forms of the co-regulation. The third form of the co-regulation, however, was found in this study. This new form is calming and activating, which means calming and activating occur in the interaction at the same time. In according to this observation, the adult creates co-regulation by using two different interaction levels. When interacting on the one-child interaction level, the adult responds to the child's co-regulation needs. As for interacting on the group interaction level, the adult responds to the needs of all children. There were found some similarities between the progress of the playworld activity and the co-regulation. In specific parts of the playworld activity, some forms of the co-regulation were found to be more recurrent.</p> <p>The results support that co-regulation is a dynamic regulation process which varies during the interaction. By utilizing the co-regulation, the adult is capable of responding to the different needs of a group of children. Benefits of the co-regulation occur especially when organizing pedagogical interaction in a big group of children.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kanssasääätely, vuorovaikutus, leikkimaailmatoiminta		
Keywords co-regulation, interaction, playworld activity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Tunteet varhaiskasvatuskontekstissa	3
2.2	Lapsen itsesäätely varhaiskasvatuksen kontekstissa.....	4
2.3	Kanssasäätely.....	7
2.4	Sensitiivisyys ja aktivointi	8
2.5	Tarinallisen leikin leikkimaailma	10
2.6	Multimodaalinen vuorovaikutus	11
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
4.1	Tutkimusmenetelmä	13
4.2	Tutkimuksen kulku	13
4.3	Tutkimuskohde.....	14
4.4	Tutkimusaineiston keruu ja aineiston kuvaus	15
4.5	Aineiston analyysimenetelmä	20
5	TULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	30
5.1	Tyynnytys	30
5.2	Aktivointi.....	32
5.3	Tyynnytys ja aktivointi.....	36
5.4	Kanssasäätely kahdella vuorovaikutuksen tasolla.....	40
5.5	Sensitiivisen ja epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehät	47
6	LUOTETTAVUUS	53
7	POHDINTA	55
7.1	Keskeiset tulokset ja niiden pohdinta	55
7.1.1	Tyynnytys ja aktivointi kahdella vuorovaikutuksen tasolla	55
7.1.2	Kanssasäätely kokoaikaisena säätelyprosessina ja ennakointina	56
7.1.3	Autonomian ja sitoutuneisuuden mahdollistuminen	58
7.1.4	Kanssasäätelyn ja leikkimaailmatoiminnan organisoituminen	60
7.2	Eettisyys.....	62
7.3	Merkitys ja jatkotutkimusaiheita	63
	LÄHTEET	65
	LIITTEET	71

TAULUKOT

Taulukko 1. Aineistoesimerkki aikuisen puhunnosten analysoimisesta	28
Taulukko 2. Videoaineiston analyysin vaiheet tiivistetysti.....	29

KUVIOT

Kuvio 1. Kanssasäätelyn muodot ensimmäisen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta	22
Kuvio 2. Kanssasäätelyn muodot toisen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta.....	22
Kuvio 3. Kanssasäätelyn muodot kolmannen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta...	23
Kuvio 4. Kanssasäätely kahdella vuorovaikutuksen tasolla.....	41
Kuvio 5. Sensitiivisen kanssasäätelyn kehä.....	48
Kuvio 6. Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä.....	50

1 Johdanto

Tunteet ovat välttämätön ja tarpeellinen osa jokapäiväistä ihmiselämää (Laine, 2005, 60; Nummenmaa, 2016, 725, 730). Lapsuudessa tunnesävyt ja niiden intensiteetit ovat jatkuvassa liikkeessä ja lapset vasta harjoittelevat tulemaan toimeen tunnevaihteluidensa kanssa (Thompson & Lagattuta, 2006, 317). Yksi varhaislapsuuden keskeisistä kehitystehtävistä onkin säätelytaitojen oppiminen. Lasten kyvyt säädellä tunteitaan ovat rajalliset, sillä heidän aivonsa ovat vasta kehittymässä. Tästä johtuen lapset tarvitsevat aikuisen tukea säädelläkseen itseään. Aikuisen tuella tapahtuvan ulkoisen säätelyn ja yksilönkehityksen myötä lapset vähitellen sisäistävät säätelyn taidot. (Sajaniemi & Krause, 2012, 16; Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 35–37.) Tässä tutkimuksessa tunteiden säätelyä lähestytään kanssasäätelyn (ks. Hadwin & Oshige, 2011; Kurki, Järvenoja, Järvelä, & Mykkänen, 2016; Kurki, 2017; Sajaniemi ym., 2015; Trevarthen, 2011) näkökulmasta. Kanssasäätelyä puolestaan tarkastellaan stressin säätelyn teorian (ks. Gunnar & Quevedo, 2007; Sajaniemi ym., 2015) lisäksi aikuisen sitoutuneisuuden teorian (ks. Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Laevers, 1994; Tahkokallio, 2014) näkökulmasta keskittyen aktivoinnin ja sensitiivisyyden ulottuvuuksiin.

Aiemmassa tunteiden säätelyä käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa kiinnostus on rajautunut usein sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden tarkasteluun (ks. esim. Calkins & Dollar, 2014; Kurki, 2017; Silkenbeumer, Schiller & Kärtner, 2018). Lisää tutkimuksellista kiinnostusta tulisi kohdistaa sellaisiin autenttisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa tarvitaan, käytetään ja tuetaan säätelyn taitoja (Kurki, Järvenoja, Järvelä & Mykkänen, 2017, 50). Tässä tutkimuksessa kanssasäätelyä tarkastellaan haastavia kasvatustilanteita laajempänä ilmiönä, sillä kanssasäätelyä lähestytään kokoaikaisena aikuisen ja lasten välisessä autenttisessa vuorovaikutuksessa ilmenevänä dynaamisena prosessina. Kyseinen lähestymistapa on keskeinen, sillä tunteiden säätely on vaikuttavinta silloin, kun se toteutuu ennen mahdollisesti uhkaavaksi tulkittavan tilanteen kohtaamista (Gross, 1998, 226; Nummenmaa, 2016, 731).

Tässä tutkimuksessa kanssasäätelyä tutkitaan tarinallisen leikin kontekstissa. Tarinallinen leikki pohjautuu luovaan leikkipedagogiikkaan sekä juonelliseen leikkiin (ks. Hakkarainen & Brédikyté, 2013; Lindqvist, 1995; 1998). Kanssasäätelyn ja tarinallisen leikin leikkimaailmatoiminnan yhteyksien tarkastelu on keskeistä, sillä kanssasäätelyn ilmenemistä leikkimaailmatoiminnassa ei ole tiettävästi aiemmin tieteellisesti tutkittu.

Tunteiden säätelyn tutkiminen leikkikontekstissa on olennaista, sillä kuten Sajaniemi ym. (2011, 47) toteavat, aikuiset voivat leikin tukemisen myötä tarjota lapsille tilaisuuksia emotionaalisen joustavuuden, säätelytaitojen sekä sosiaalisten ja käyttäytymiseen liittyvien taitojen harjoitteluun. Leikki ja tunteet kietoutuvat läheisesti yhteen, joten leikki tarjoaa erinomaisen kontekstin tunteiden tutkimiselle (Kuczaj & Horback, 2013, 87–88; Pursi, Lipponen & Sajaniemi, 2018, 43–44).

2 Teoreettinen tausta

2.1 Tunteet varhaiskasvatuskontekstissa

Kasvatus- ja opetuskonteksteissa ilmenee runsaasti tunteita. Kyseisissä ympäristöissä tunteet, kuten oppimisen ilo, kiinnostus, uteliaisuus, toivo, ylpeys, viha, pelko, häpeä, hämmennys, ikävystyminen tai turhautuminen, ovat yleisiä, laajalle leviäviä, moninaisia ja usein intensiivisiä. Tunteiden merkitys kasvatuksessa ja opetuksessa on tunnistettu kasvavassa määrin 2000-luvulta lähtien, jonka myötä erityisesti opettajien ja lasten tunteiden merkitys on nostettu tutkimuksen kohteeksi. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, 1–2.)

Tutkijat eivät tarkastele tunteita enää yleisesti ihmiselämää häiritsevänä (Shuman & Scherer, 2014, 14) ja satunnaisena ilmiönä, jolla ei ole tarkoitusta tai tehtävää (Boekaerts & Pekrun, 2016, 76). Nykypäivän kasvatus- ja opetuskonteksteissa tunteet nähdään kokemisen kohteena ja välineenä akateemisten taitojen oppimiseen sekä yksilölliseen kasvuun (Boekaerts & Pekrun, 2016, 76; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, 1). Tunteiden ymmärretään vaikuttavan keskeisesti ihmisen saavutuksiin ja kehitykseen (Boekaerts & Pekrun, 2016, 76) sekä sopeutumiseen ja hyvinvointiin (Laine, 2005, 60). Tunteet ovat biologisiin järjestelmiin pohjautuvia prosesseja (Goleman, 1997, 27–50; Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen, 2003, 463; Nummenmaa, 2017, 35), jotka ovat kokoaikaisesti läsnä päivittäisessä ihmiselämässä (Laine, 2005, 60; Nummenmaa, 2016, 731). Tutkimuksen saralla tunteet ymmärretään yleisesti lyhytkestoisiksi tapahtumiksi (Laine, 2005, 63; Shuman & Scherer, 2014, 15), joiden ajallinen kesto vaihtelee muutamista sekunneista tunteihin (Nummenmaa, 2016, 725).

Tunteet nähdään monitahoisena ilmiönä, joka sisältää useita osatekijöitä. Tunteille ominaisia tekijöitä ovat muun muassa *toimintavalmius*, *fysiologisuus*, *toiminnan suuntaaminen* ja *arviointi*. Tunteet ovat tapahtumia, joita erilaiset ärsykkeet herättävät. Ärsykkeenä voi toimia todellinen tapahtuma, kuten toisen ihmisen antama palaute. Vaihtoehtoisesti ärsyke voi olla myös kuviteltu tai muisteltu tapahtuma esimerkiksi muisto. Myös neurofysiologiset muutokset voivat aiheuttaa tunteiden vaihtelua. (Shuman & Scherer, 2014, 15.) Tunteet saavat ihmisen toimimaan (Goleman, 1997, 23; Nummenmaa, 2017, 35) muuttamalla toimintavalmiutta (Frijda, Kuipers & ter Schure, 1989, 213; Kokkonen, 2017, 12). Tunteet ilmenevät havaittavina käyttäytymisen

muutoksina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sillä tunnekokemukset välittyvät muille ihmisille usein kasvonilmeillä, kuten hymyllä tai kulmakarvojen kohottamisella. Tunteiden ilmaisemisessa myös puheäänien variaatiot sekä kehon asennot ja liikkeet, kuten käsien eleet, ovat keskeisiä. (Kokkonen, 2017, 14–15; Shuman & Scherer, 2014, 16.) Tunneilmaisut mahdollistavat tunnetilojen automaattisen jakamisen ihmisten välillä. Tällainen tunteiden viestittäminen voi osaltaan mahdollistaa suurten ryhmien toiminnan, sillä tieto ryhmän jäsenten tunnetiloista on kokoaikaisesti muiden tavoitettavissa. (Nummenmaa, 2016, 726; 2017, 35.) Arvioinnin tehtävä puolestaan on merkitysten antaminen (*meaning-making*). Tunteen herättäneen tapahtuman kognitiivinen prosessointi mahdollistaa sen, että ihminen voi havaita tapahtuman merkityksellisyyden tai merkityksettömyyden sekä ymmärtää sen syitä ja seurauksia. Arvioinnin myötä ihminen voi lisäksi ennakoida tunnereaktioita sekä säädellä ja ilmaista tunteita. (Shuman & Scherer, 2014, 16.)

2.2 Lapsen itsesäätely varhaiskasvatuksen kontekstissa

Tunteilla on biologinen perusta (Goleman, 1997, 27–50; Mäntymaa ym., 2003, 463; Nummenmaa, 2017, 35) ja ne viriävät automaattisesti (Nummenmaa, 2016, 725), mutta niiden säätelyn ansiosta ihmisen on mahdollista toimia joustavasti (Jacobs & Gross, 2014, 185; Nummenmaa, 2016, 725). Tässä tutkimuksessa säätely (*regulation*) - käsitteen nähdään koostuvan Volettia, Vaurasta ja Salosta (2009, 215) mukaillen kahdesta säätelyn muodosta eli itsesäätelystä (*self-regulation, SR*) ja kanssasäätelystä (*co-regulation, CR*). Itsesäätely viittaa yksilölliseen säätelyn muotoon (Volet ym., 2009, 215), jolloin ihminen toimii oman käyttäytymisensä säätelijänä (Hadwin & Oshige, 2011, 241, 243). Laajan määritelmän mukaan itsesäätely nähdään toimintana, jossa ihminen *käsittelee tietoa, punnitsee seurauksia ja vaihtoehtoja sekä tekee joustavia valintoja saavuttaakseen tavoitteita* (McClelland, Geldhof, Cameron & Wanless, 2015, 529–530). Ihmisen toiminnassa itsesäätely ilmenee sopeutumisena ja mukautuvana käyttäytymisenä (Kurki ym., 2017, 19, 51).

Tässä tutkimuksessa itsesäätelyn nähdään liittyvän biologisen valpastumis- eli stressijärjestelmän toimintaan ja säätelyyn. Ympäristön ärsyke muutokset eli stressitekijät, kuten uudenlainen tilanne tai odottamaton tapahtuma, käynnistävät ihmisaivoissa stressijärjestelmän aktivoitumisen (Gunnar & Quevedo, 2007, 147, 152; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 154; Sajaniemi ym., 2015, 29, 184). Järjestelmän

aktivoituminen on biologisten ja psyykkisten prosessien yhdistelmä, joka on ihmisen tarkkaavaisen toiminnan (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 154) ja ylipäättään eloonjäämisen edellytys (Gunnar & Quevedo, 2007, 145–146, 162). Stressijärjestelmän aktivoituessa aivoissa vapautuu adrenaliinia ja kortisoli- eli stressihormonia. Hormonit käynnistävät stressireaktion eli nostavat ihmisen stressitasoa ja saavat hänet valpastumaan. Stressijärjestelmän aktivoimisen lisäksi hormonien tehtävä on säädellä reaktiota eli pitää ihmisen stressi hallitulla tasolla. (Gunnar & Quevedo, 2007, 147, 152; McClelland ym., 2015, 536–537; Sajaniemi ym., 2011, 48; Sajaniemi ym., 2015, 30, 38; Stratakis & Chrousos, 1995, 2–5, 14–15.)

Itsesäätelykyvyt ja niiden kehittyminen pohjautuvat geneettisiin, biologisiin (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010, 511–516; Kurki, 2017, 28; McClelland ym., 2015, 525–526) ja ympäristöön liittyviin tekijöihin (Eisenberg ym., 2010, 511–516; McClelland ym., 2015, 525–526) sekä niiden vuorovaikutukseen (Eisenberg ym., 2010, 511–516). Lapsen itsesäätely on vielä reaktiivista ulkoisille tapahtumille ja sisäisille biologisille tarpeille (Kurki, 2017, 28), sillä stressin säätelyjärjestelmä organisoituu vähitellen aivojen etuotsalohkojen kehityksen myötä (Gunnar & Quevedo, 2007, 147, 152, 154–155, 164; Sajaniemi ym., 2015, 29, 31–32, 35–36, 80, 88, 184, 191). Dynaaminen ja monitahoinen tunteiden säätelyn prosessi (Calkins, 2010, 93–94) kehittyy ja automatisoituu harjoittelun myötä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Calkins, 2010, 92–94; Guo, Leu, Barnard, Thompson & Spieker, 2015, 258; Kokkonen, 2017, 85; Sajaniemi ym., 2015, 37; Volet ym., 2009, 216.), jossa aikuinen on vastuussa pienen lapsen tunteiden säätelystä (Thompson & Lagattuta, 2006, 329). Lapsi tarvitsee säätelyyn aikuisen tukea, sillä hänellä ei vielä ole optimaalisia mahdollisuuksia säädellä stressireaktioita eikä kontrolloida omaa toimintaa ja tunneilmaisuja itsenäisesti (Gunnar & Quevedo, 2007, 163; Pihko, 2012, 1527; Sajaniemi & Krause, 2012, 11; Sajaniemi ym., 2015, 23, 37, 49, 82–83).

Aikuisen keskeinen tehtävä on mahdollistaa lapsen stressireaktioiden kontrollointi eli ehkäistä stressitasojen nousua silloin, kun lapsi tulkitsee ulkoiset tapahtumat uhkaaviksi tai pelottaviksi (Gunnar & Quevedo, 2007, 157–158). Aikuisen tuella lapsi oppii vähitellen ymmärtämään, ettei stressijärjestelmän aktivoituminen esimerkiksi uudenlaisessa sosiaalisessa tilanteessa viestitä aina todellista uhkaa. Lapsi voi oppia kokemaan ärsyke muutoksen turvallisena ja palkitsevana silloin, kun ärsyke saa myönteisiä tunne merkityksiä aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen on mahdollista oppia tämä aikuisen sensitiivisen, turvallisuudentunnetta viestivän, tyyntyyttävän ja oikein ajoitetun reagoinnin seurauksena, jolloin aikuinen vastaa lapsen

ilmaisemiin säätelyn tarpeesta kertoviin viesteihin. (Sajaniemi & Krause, 2012, 11; Sajaniemi ym., 2015, 49, 96–97, 158.) Vuorovaikutuksen myötä aikuinen mukauttaa tunneviestintäänsä äänenvaihteluiden ja kehonliikkeiden kautta. Näin toimimalla aikuinen voi viestittää lapselle, että on havainnut ja ymmärtänyt hänen kokemuksen. Tästä seuraa se, että lapsen on mahdollista kokea kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tunteita. (Sajaniemi ym., 2015, 34, 88, 91, 96.)

Kurki (2017, 22) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että opettajan tuella on keskeinen merkitys lapsen tunteiden säätelyprosesseissa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hänen mukaan tehokkaita tunteiden säätelyn strategioita voidaan tietoisesti oppia ja harjoitella. Harjoittelun myötä niiden käyttö muuttuu automaattisemmaksi ja helpommin aktivoitavaksi silloin, kun niitä tarvitaan. Myös vanhemman sensitiiviset ja tukea antavat reaktiot lapsen tunteiden ilmaisuja kohtaan edistävät säätelyn taitoja (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli & Crockett, 2006, 422, 432; Eisenberg ym., 2010, 495, 511–512). Vanhemman tunneilmaisujen on havaittu liittyvän lapsen kykyihin säädellä tunteita ja käyttäytymistä, sillä lapsi oppii aikuista jäljittelemällä, missä ja miten ilmaista tunteita. Myös tunteista keskustelevien vanhempien lapset ovat taipuvaisempia onnistuneempaan säätelyyn. (Eisenberg ym., 2010, 495, 511–512.) Toisaalta kontekstuaaliset tekijät, kuten koti- ja kouluympäristö, voivat myös rajoittaa itsesäätelyn muovautuvuutta (McClelland ym., 2015, 525–526), sillä jäykät ja rangaistuksiin keskittyvät käytännöt voivat tukahduttaa lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisen (Colman ym., 2006, 422, 432).

Lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät voimakkaasti varhaisvuosina (Eisenberg ym., 2010, 495, 511; McClelland ym., 2015, 525–526), joiden aikana lapsen kyvyt proaktiiviseen (ennakoivaan), suunniteltuun ja tietoiseen säätelyyn lisääntyvät (Kurki, 2017, 28). Lapsi omaksuu myös toiminnanohjauksen taitoja. Kyseisten taitojen avulla hän pystyy suuntaamaan ja säätelemään omaa tahdonalaista tarkkaavaisuutta ja toimintaa sekä käyttäytymään mukautuvasti erilaisissa tilanteissa (Sajaniemi ym., 2015, 30, 162–166.) Säätelytaitojen kehittyminen jatkuu aikuisuudessa eli itsesäätelykyvyt muovautuvat koko ihmiselämän ajan (Eisenberg ym., 2010, 511–512; McClelland ym., 2015, 525–526).

2.3 Kanssasäätely

Vastavuoroisen säätelyn (*mutual regulation*) -käsitettä on käytetty tutkimuskirjallisuudessa jo 1960-luvulta lähtien. Vastavuoroinen säätely perustuu siihen, että äiti ja pieni lapsi osallistuvat yhdessä toimintaan ja synkronoivat liikkeitään dyadisessa vuorovaikutuksessa. Äidin ja lapsen välinen yhteys on vastavuoroinen (*mutual*) silloin, kun äiti ja lapsi saavat tyydytystä vuorovaikutuksesta ja pyrkivät ylläpitämään sitä. (Bateson, 1975, 101, 105, 111.) Tunteiden ja tunnetilojen jakaminen vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa on palkitsevaa ja mahdollistaa tunteiden säätelyn (Mäntymaa ym., 2003, 461; Sajaniemi ym., 2015, 95–97). Lapsen tunteiden säätelytaidot ovat vasta kehittymässä, joten hän tarvitsee säätelyyn aikuisen tukea (Tronick, 1989). Tutkijoiden keskuudessa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että lapsen säätelytaitojen kehittymiseen vaikuttavat kanssasäätely (*co-regulation, CR*) (Kurki, 2017, 32; Silkenbeumer ym., 2018, 73; Volet ym., 2009, 216) sekä vuorovaikutusprosessit ja niiden laatu (Hadwin & Oshige, 2011, 248; Kurki, 2017, 32; McClelland ym., 2015; Sajaniemi ym., 2015, 36; Silkenbeumer ym., 2018). Kasvatus- ja opetuskonteksteissa opettajat ovat avainasemassa luomassa ympäristöön sellaista struktuuria, joka tukee lasten säätelyn taitojen kehittymistä. Tästä huolimatta opettajien käyttämiä kanssasäätelyn strategioita on tutkittu vain vähän varhaiskasvatuskonteksteissa (Kurki, 2017, 21, 32, 37).

Kanssasäätely ilmentää sosiaalista säätelyä (Beebe, Knoblauch, Rustin & Sorter, 2005; Volet ym., 2009, 215). Sosiokulttuurisesta näkökulmasta kanssasäätelyä tarkastellaan dynaamisena (Volet ym., 2009, 218) ja vuorovaikutteisena säätelyprosessina, jossa säätelevä toiminta tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hadwin & Oshige, 2011, 249–250). Kasvatus- ja opetuskonteksteissa kanssasäätely näyttäytyy aikuisen tuella tapahtuvana lapsen tunteiden säätelynä (Silkenbeumer ym., 2018, 73), jolla tarkoitetaan aikuisen säätelevää läsnäoloa ja yhteyteen asettumista lapsen kanssa (Sajaniemi ym., 2015, 39, 83). Kun lapsi jakaa aikuisen kanssa emotionaalisia kokemuksiaan, hän pystyy sietämään niitä paremmin kuin yksin. Aikuisen lapselle antamaa säätelyapua voidaan kuvata käsitteellä itseä säätelevä toinen (*self-regulating other*). Itseä säätelevä toinen on lapsen itsesäätelyä tukeva ihminen, joka kykenee pysähtymään lapsen kokemuksen rinnalle ja virittäytymään hänen emotionaaliseen tilaan. Tällöin aikuinen säätää oman tunneilmaisunsa myötäilemään lapsen tunneilmaisua. Asettumalla yhteyteen lapsen kanssa aikuisen on mahdollista voimistaa myönteisiä ja vaimentaa kielteisiä tunnereaktioita. (Mäkelä, 2005, 1547.)

Tarkoituksenmukainen kanssasäätely on tärkeää, jotta lapsen itsesäätelytaidot voivat sisäistyä sekä automatisoitua (Hadwin & Oshige, 2011, 249–250) ja lapset voivat oppia kanssasäätelyä myös toistensa tunteita vertaisryhmässä (Kurki, 2017, 72).

Tässä tutkimuksessa tyynnytyks ja aktivointi nähdään kanssasäätelyn keskeisimpinä ulottuvuuksina. Tyynnytyksen ja aktivoinnin myötä aikuisen on mahdollista auttaa lasta saavuttamaan oppimisen kannalta ihanteellisia viireystiloja (Sajaniemi ym., 2015; Trevarthen, 2011). Lapsi voi tarvita tyynnytyksestä eli aikuisen rauhoittavaa läsnäoloa kokiessaan voimakasta valpastumista tai kiihtymystä (Mäkelä, 2005, 1547; Mäkelä & Salo, 2011, 328; Sajaniemi ym., 2015, 49, 109; Trevarthen, 2011). Tarve voi ilmetä esimerkiksi silloin, kun lapsi kohtaa hämmentäviä tai muutoin haastavia tilanteita (Thompson & Lagattuta, 2006, 324), joissa ilmenee ennenkokemattomia tai odottamattomia ärsykeitä (Sajaniemi ym., 2015, 29). Toisinaan lapsi tarvitsee myös aktivointia eli aikuisen tukea kiihdyttääkseen itseään, jotta hän voi saavuttaa toimintavalmiuden (Sajaniemi ym., 2015, 49, 93; Trevarthen, 2011). Aktivoinnin myötä aikuisen on mahdollista tukea lapsen osallistumista vuorovaikutukseen, rohkaista lasta kohtaamaan moninaisia tilanteita ja auttaa häntä toimimaan niissä sitoutuneesti (Sajaniemi ym., 2015, 49, 93, 109). Innostamalla lasta aikuinen voi esimerkiksi houkutella hänet mukaan yhteiseen leikkiin (Mäkelä & Salo, 2011, 328).

2.4 Sensitiivisyys ja aktivointi

Aikuisen sensitiivisyys

Sensitiivinen aikuinen tunnistaa lapsen tarpeita sekä mielenkiinnon kohteita ja vastaa niihin herkästi ja myötätuntoisesti (Ahonen, 2015, 89, 109, 119; Formosinho, 2003, 124; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell & La Paro, 2003, 152; Tahkokallio, 2014, 75). Opettajan sensitiivistä käyttäytymistä voidaan kuvata viidellä eri ulottuvuudella, jotka ovat *äänensävy, ei-kielellinen kommunikaatio, havaitseminen, herkkyys sekä kuunteleminen, vuoron ottaminen ja puhuminen*. Kun aikuinen toimii sensitiivisesti, hän näyttää johdonmukaisesti odotuksiaan, suhtautuu myönteisesti lapseen ja kykenee synkronoimaan vuorovaikutusta hänen kanssaan. (Rimm-Kaufman ym., 2003, 151–152, 155–157.) Sensitiivinen opettaja pystyy vastaamaan mielekkäästi lapsen aloitteisiin (Rimm-Kaufman ym., 2003, 151–152, 155–157) ja aikomuksiin, joita lapsi ilmaisee

sanallisesti tai sanattomasti (Kalliala, 2008, 69, 263). Aikuinen kykenee esimerkiksi laajentamaan tai tyyntyttämään lapsen toimintaa tarkoituksenmukaisesti ja ottamaan lapsen näkökulman huomioon (Rimm-Kaufman ym., 2003, 151–152, 155–157). Hän pyrkii myös tavoittamaan lapsen tulkinnan kulloisestakin tapahtumasta (Ahonen, 2015, 109). Mikäli lapsi on esimerkiksi tarkkaamaton, sensitiivisen opettajan on mahdollista auttaa häntä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa uudelleen. Lisäksi sensitiivinen aikuinen osaa antaa lapselle oikea-aikaisesti tilaa silloin, kun lapsi ei osoita tarvitsevansa tukea. (Rimm-Kaufman ym., 2003, 151–152, 155–157.) Lasten lähellä toimiva aikuinen oppii havainnoinnin myötä tunnistamaan, milloin hänen on tarkoituksenmukaista vetäytyä ja antaa lapsen esimerkiksi leikkiä yksin tai yhdessä toisten lasten kanssa (Kalliala, 2008, 262).

Aktivointi

Aikuisen sensitiivinen toiminta mahdollistaa osaltaan lapsen tarkoituksenmukaisen aktivoinnin (Kalliala, 2008, 263). Aktivointi tarkoittaa aikuisen eläväistä ja energistä toimintaa, jonka myötä hän huomioi lapsen mielenkiinnonkohteita (Ahonen, 2015, 109) ja toteuttaa tilanteen kannalta mielekästä stimulointia (Formosinho, 2003, 124). Aktivointi kuvaa sitä, miten aikuinen tukee lapsen aloitteita sekä toimii yhdessä lapsen kanssa ylläpitämällä ja laajentamalla toimintaa (Oliveira-Formosinho, 2001, 64, 66). Yhteisen toiminnan myötä aikuinen voi tukea lapsen kommunikaatiota ja vuoropuhelua (Formosinho, 2003, 124; Oliveira-Formosinho, 2001, 64, 66) sekä haastaa lasta keskittyneeseen työskentelyyn (Tahkokallio, 2014, 221). Sajaniemi ym. (2015, 162–163) pitävät lapsen tarkkavaisuuden suuntaamista tärkeänä. Heidän mukaan aikuisen tehtävä on tukea lapsen tarkkavaisuuden kohdistamista kiinnittämällä hänen huomio yhä uudelleen käsillä olevaan toimintaan.

Tahkokallio (2014, 191–192) on tarkastellut sitoutuneisuutta suomalaisessa varhaiskasvatustekstissä. Hänen tutkimuksessa päiväkodin aikuiset saivat aktivointiulottuvuudesta matalia arvoja, joiden myötä aikuisen rooli näyttäytyy seurailijana ja myötäilijänä. Hänen mukaan tutkimustulos heijastaa suomalaisten opettajien ihanteita lapsen kuulemisesta ja itsenäisyydestä. Myös Oliveira-Formosinho (2001, 59) pohtii lapsen kompetenttiutta toteamalla, että opettajien on tärkeä tunnistaa pienen lapsen sosiaalinen haavoittuvuus, mutta samaan aikaan heidän tulee havaita sosiaalisia ja psyykkisiä kompetensseja, joita lapsi omaa ja osoittaa vuorovaikutuksessa.

Lapsen on mahdollista ilmaista kompetenssejaan silloin, kun hän saa aikuiselta tarvitsemansa säätelytuen (Sajaniemi ym., 2015, 194).

2.5 Tarinallisen leikin leikkimaailma

Kulttuurihistoriallinen leikkiteoria

Tässä tutkimuksessa kanssasäätelyä tutkitaan tarinallisen leikin (*narrative play*) leikkimaailmakontekstissa. Tarinallinen leikki nojautuu kulttuuriin (ks. Lindqvist, 1995; 1998) sekä kulttuurihistoriallisiin (ks. Hakkarainen, 2008; Hakkarainen & Brédikyté, 2013; van Oers, 2013; Vygotsky, 1978) näkemyksiin leikistä. Kulttuurihistoriallinen käsitys leikistä toiminnan muotona (*mode of activity*) näkee aikuisen roolin keskeisenä suhteessa leikkiin (van Oers, 2013, 186, 190–192). Tärkeää on se, että leikkiin osallistuu nimenomaan tietävämpi henkilö (kuten aikuinen) (van Oers, 2013, 186, 190–192), vaikkakin leikkirooleissa toimiessaan lapset ja aikuiset ovat yhdenvertaisia leikkijöitä (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 51). Lasten ja aikuisten yhteinen juonellinen leikki muodostaa leikkipedagogiikan ytimen. Keskeisiä juonellisen leikin piirteitä ovat luovuus sekä leikkijöiden mahdollisuudet kehittää yhteistä leikki-ideaa ja rakentaa leikin juonta yhdessä leikin edetessä. (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 22, 42.)

Leikillä on suuri merkitys lapsen kehitykseen. Alle kouluikäiselle lapselle halko voi merkitä nukkea ja keppi hevosta eli mielikuvitus liittyy vahvasti leikkiin. Leikki on kuvitteellinen maailma, jossa lapsen epärealistiset toiveet voivat toteutua. Leikki eroaa merkittävästi työstä ja muista toiminnan muodoista, sillä leikissä lapsi luo kuvitteellisen tilanteen. Kuvitteluleikkiin sisältyy olennaisesti myös sääntöjä, kuten käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä. Esimerkiksi kuvitellessaan leikissä itsensä äidiksi, lapsi käyttäytyy äidin toimintaa koskevien normien mukaan. (Vygotsky, 1978, 93–97.)

Leikkimaailma

Leikkimaailma-käsite pohjautuu Lindqvistin (1995; 1998) näkemukseen luovasta leikkipedagogiikasta. Leikkimaailma on lasten ja aikuisten jakama kuviteltu maailma, jossa he leikkivät, seikkailevat ja ratkaisevat erilaisia tehtäviä yhdessä ja ovat

vuorovaikutuksessa keskenään roolihahmojensa kautta. Leikin vuorovaikutus ja juoni pohjautuvat usein lastenkirjallisuuden tarinoihin, joita lapset ja aikuiset kehittävät edelleen yhteisessä leikissä. (Hakkarainen & Brédikyté, 2013, 130–131; Lindqvist, 1998, 15, 72–75, 79–82, 128–131, 142–143; Rainio, 2008, 358–359; 2010, 37–44.) Leikkimaailmatoiminta voi sisältää erilaisia leikin muotoja (Rainio, 2009). Tämän tutkimuksen aineisto profiloituu vahvimmin sääntöleikkeihin.

2.6 Multimodaalinen vuorovaikutus

Leikkimaailmatoiminnassa ilmenevää kanssasäätelyä lähestytään multimodaalisen eli monikanavaisen vuorovaikutuksen (ks. esim. Goodwin, 2000; Kääntä & Haddington, 2011, 11, 22) näkökulmasta, sillä kanssasäätelyn keskeiset ulottuvuudet, tynnytys ja aktivointi, perustuvat kielelliseen ja ei-kielelliseen vuorovaikutukseen (ks. Mäkelä, 2005; Sajaniemi ym., 2015; Thompson & Lagattuta, 2006, 324; Trevarthen, 2011). Multimodaalisuus viittaa puheen ohella myös muihin vuorovaikutuksen keinoihin, joilla on keskeinen merkitys ymmärtämisessä ja ymmärretyksi tulemisessa. Multimodaalinen vuorovaikutus on viestintää, jossa ihmiset hyödyntävät esimerkiksi puhetta, prosodiaa, kehoa, eleitä ja kasvonilmeitä eli omaa fysiikkaansa. Lisäksi ihmiset käyttävät hyväkseen paikkaa, tilaa ja liikettä eli ympäristöään. (Kääntä & Haddington, 2011, 11, 22.)

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tarkoituksenmukainen kanssasäätely on mukautuvaa ja joustavaa toimintaa, joka ilmenee kokoaikaisesti aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatustilanteissa. Aikuinen tunnistaa lasten kanssasäätelyn tarpeita ja lähettää lapsille viestejä, joissa hän hyödyntää multimodaalisen vuorovaikutuksen resursseja. Näihin viesteihin lapset vastaavat multimodaalisin keinoin. Aikuinen reagoi lasten viesteihin varioimalla vuorovaikutusta ja sen osana toteutuvaa kanssasäätelyä. Näin syntyy kanssasäätelyn dynaaminen prosessi, joka mukautuu vuorovaikutuksen edetessä lasten ilmaisemien säätelytarpeiden mukaisesti.

Tutkimuksen tehtävänä on tutkia kanssasäätelyä leikkimaailmatoiminnassa. Tarkoituksena on selvittää, millaisia kanssasäätelyn keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää leikkimaailmatoiminnan tilanteissa tyydyttääkseen ja aktivoidakseen lapsia. Lisäksi tutkimuksen avulla halutaan selvittää, mitä kanssasäätely mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa kanssasäätelyä lähestytään multimodaalisen eli monikanavaisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin aikuisen käyttämiä kielellisiä, prosodisia ja kehollisia resursseja, kuten puhetta, äänensävyjä, ilmeitä, eleitä, katseita, kosketuksia ja niiden yhteiskoordinaatiota. Tutkimuksessa pyritään vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia kanssasäätelyn keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tyydyttääkseen ja aktivoidakseen lapsia leikkimaailmatoiminnan tilanteissa?
2. Mitä kanssasäätely mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa leikkimaailmatoiminnan tilanteissa?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on empiirinen videohavainnointitutkimus, joka pyrkii syventämään kuvausta ja ymmärrystä kanssasäätelystä leikkimaailmakontekstissa. Tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuskohteena on ilmiö, jota tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, 13; Yin, 1994, 13). Aineisto tuotettiin erään Etelä-Suomessa sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmän leikkimaailmatoiminnasta. Tapaus on yksi esiopetusryhmä, johon kuuluivat ryhmän lapset ja aikuiset. Käsillä olevassa tutkimuksessa on tapaustutkimuksen piirteitä Syrjälää ym. (1995, 12, 15) mukaillen myös siksi, että tapaus valittiin Pattoniin (1990, 169–186) viitaten harkinnanvaraiseen otantaan perustuen, sillä tutkimuskohteessa tiedettiin toteutettavan leikkimaailmatoimintaa.

4.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin osin yhteistyössä toisen pro gradu -tutkimuksen tekijän Outi Jauhiaisen kanssa, sillä hän hyödynsi samaa videohavainnointiaineistoa omassa tutkimuksessaan. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkittavan esiopetusryhmän työntekijöiltä ja päiväkodin johtajalta kysyttiin sähköpostitse, olisivatko he kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. He ilmoittivat halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Tutkimuslupa pro gradu -tutkimukselle haettiin eräältä eteläsuomalaiselta kunnalta marraskuussa 2017 ja myönnettiin joulukuussa 2017. Lasten osallistuminen tutkimukseen vaatii huoltajan luvan (Kuula, 2011, 147), joten ennen aineistonkeruun aloittamista esiopetusryhmän lasten huoltajilta pyydettiin kirjalliset tutkimusluvut (liite 1). Tutkimuslupalomakkeiden liitteiksi huoltajille annettiin tutkimuslupien saatekirjeet (liite 2), joissa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja toteuttamisesta. Kaikki huoltajat antoivat suostumuksen lastensa tutkimukseen osallistumisesta.

Ennen aineistonkeruun aloittamista esiopetusryhmässä suoritettiin esihavainnointi helmikuussa 2018. Esihavainnointipäivänä lasten vanhemmilla oli halutessaan mahdollisuus tavata tutkija, mistä vanhempia oli informoitu etukäteen. Tapaaminen haluttiin mahdollistaa, jotta vanhemmat saivat tilaisuuden esittää kysymyksiä.

Kysymyksiä ei kuitenkaan esitetty, joten tapaamisissa tutkija lähinnä esitteli itsensä ja ohjeisti tarvittaessa tutkimuslomakkeiden täyttämisessä.

Leikkimaailmatoiminta tapahtui esiopetusryhmässä aamupäivisin, joten videohavainnointia suoritettiin ryhmän aikuisten kanssa ennalta sovittuina aamupäivinä kevään 2018 aikana. Ensimmäinen videohavainnointi toteutettiin maaliskuussa 2018. Toinen ja kolmas videohavainnointi suoritettiin huhtikuussa 2018. Aineiston hankinta lopetettiin, kun saturaatiopiste oli saavutettu (Eskola & Suoranta, 1998, 62–63) eli videoaineisto ei enää tuottanut uusia kanssasäätelyn keinoja. Esihavainnoinnin ja aineistonkeruupäivien yhteydessä tutkija kertoi lapsille vapaamuotoisissa keskusteluissa (esimerkiksi aamupalan syömisen tai värityskuvan värittämisen yhteydessä) tutkimuksesta ja perusteli heille mahdollisimman ymmärrettävästi, mistä videokuvaamisessa on kyse. Lapset myös esittivät kameroihin ja videointiin liittyviä kysymyksiä, joihin tutkija pyrki vastaamaan ymmärrettävästi.

4.3 Tutkimuskohde

Tutkimuksen kohteena oli erään Etelä-Suomessa sijaitsevan päiväkodin esiopetusryhmä. Ryhmässä oli 24 lasta, joista tyttöjä oli 15 ja poikia 9. Yksi poika jättäytyi pois ryhmästä aineistonkeruun aikana. Lapset olivat iältään 6–7-vuotiaita. Kaikki lapset olivat olleet ryhmässä syksystä 2017 alkaen. Ryhmässä työskenteli kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja avustaja (aikuinen–lapsi suhdeluku 1:8). Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitaja olivat työskennelleet ryhmässä toimintakauden alusta alkaen. Avustaja oli aloittanut ryhmässä työskentelyn helmikuussa 2018. Ensimmäisen aineistonkeruupäivän aikana paikalla olivat kaikki edellä mainitut henkilöt. Aikuisten lisäksi tutkimukseen osallistui ensimmäisen päivän osalta 21 esiopetusryhmän lasta.

Toisena aineistonkeruupäivänä paikalla oli ryhmässä syksystä asti työskennellyt varhaiskasvatuksen opettaja. Toinen ryhmän opettajista vaihtui ensimmäisen aineistonkeruupäivän jälkeen hänen siirryttyä muihin työtehtäviin. Hänen sijaisenaan toimi ryhmässä vastikään aloittanut muodollisesti epäpätevä varhaiskasvatuksen opettaja. Ryhmässä syksystä asti työskennellyt lastenhoitaja oli poissa. Hänen sijaisenaan oli lastenhoitaja, jolle leikkimaailmatoiminta oli entuudestaan osittain tuttu, sillä hän oli ollut ryhmässä opiskelijana edellisen toimintakauden aikana. Hän oli tehnyt

ryhmässä meneillään olevana toimintakautena muutaman päivän pituisia sijaisuuksia. Aineistonkeruun hetkellä hän oli ryhmässä sijaisena neljäntenä peräkkäisenä päivänä. Myös avustaja oli vaihtunut ensimmäisen aineistonkeruupäivän jälkeen. Toisen päivän osalta tutkimukseen osallistui 18 lasta.

Kolmantena aineistonkeruupäivänä paikalla olivat syksystä asti ryhmässä työskennelleet varhaiskasvatuksen opettaja sekä lastenhoitaja. Ensimmäisen aineistonkeruupäivän jälkeen ryhmässä aloittanut opettajan sijainen oli poissa. Hänen sijaisenaan oli ryhmässä toisen aineistonkeruun aikana sijaisuutta tehnyt lastenhoitaja, joka työskenteli ryhmässä toista peräkkäistä päivää. Paikalla oli myös avustaja. Kolmannen päivän osalta tutkimukseen osallistui 20 esiopetusryhmän lasta.

4.4 Tutkimusaineiston keruu ja aineiston kuvaus

Tässä tutkimuksessa videohavainnoinnin ja videoaineiston analyysin avulla on tarkoitus selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettaja tyynnyttää ja aktivoi lapsia kanssasäätelyn keinoin leikkimaailmatoiminnan kontekstissa. Erityisen kiinnostuksen kohteena on myös se, mitä kanssasäätely mahdollistaa aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimusta varten esiopetusryhmässä ei tehty erityisiä järjestelyjä. Tutkija ei myöskään esittänyt ryhmän aikuisille toiveita videokuvaukseen liittyen paitsi ehdottamalla mahdollisia kuvauspäiviä. Videointi toteutettiin osana esiopetusryhmän päivittäistä toimintaa.

Multimodaalisen eli monikanavaisen vuorovaikutuksen (Goodwin, 2000; Kääntä & Haddington, 2011) tavoittamiseksi videohavainnointi koettiin keskeiseksi aineiston tuottamisen menetelmäksi, sillä videolta voitiin tarkastella lyhyitä episodeja useita kertoja esimerkiksi hidastettuna sekä pysäytyskuvien (*still frame*) avulla. Näin ollen vuorovaikutuksen kielellisten, prosodisten ja kehollisten piirteiden tutkiminen mahdollistui, sillä kuten Kääntä (2012, 180) toteaa, videoiminen mahdollistaa myös opettajan kehollisen toiminnan tarkastelun. Vienolan (2004, 75) mukaan tutkija voi videomateriaalia tarkastellessaan havaita sellaisia asioita, joita hän ei videohavainnoinnin hetkellä tavoita eli videomateriaali sisältää runsaammin informaatiota, kuin tutkija kykenee havainnoinnin aikana omaksumaan. Vuorovaikutukseen osallistuvien ihmisten kehollisen ja visuaalisen toiminnan huomioiminen on ratkaisevan tärkeää. Tutkimukset, jotka keskittyvät ainoastaan

puheeseen ja sen käyttöön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, menettävät mahdollisuuden tarkastella sitä, mitä itse asiassa tapahtuu ja miten se organisoituu. (Kääntä, 2012, 180.) Videointi tarjoaa tutkijalle myös mahdollisuuksia ymmärtää ihmisten käyttäytymistä (Morse & Pooler, 2002, 63).

Tutkimuksessa videohavainnoijan positio määriteltiin käsitteellä ei-osallistuva havainnoija (*non-participant observer*), joka lähestyy Goldin (1958, 221) esittämää *observer as participant* -positiota sekä Pellegrinin, Symonsin ja Hochin (2004) näkemystä ulkopuolisesta tutkijasta. Tutkimuksessa päädyttiin Pursia ja Lipposta (2018, 24–25) mukaillen käyttämään ei-osallistuvan havainnoijan -käsitettä, jotta tutkija pystyi videohavainnoinnin aikana olemaan vuorovaikutuksessa lasten kanssa kasvonilmeiden kautta. Ilmeiden käyttö koettiin merkitykselliseksi, jotta lapset saattoivat kokea vieraan aikuisen turvalliseksi. Turvallisuudentunteen lisäksi ilmeiden näyttäminen koettiin tärkeäksi eettisistä ja moraalisisista syistä.

Videohavainnointi toteutettiin niin, että toinen tutkija videokuvasi esiopetusryhmän toimintaa toisen tutkijan kirjoittaessa kenttämuistiinpanoja. Köngäs (2018, 80) toteaa, että tutkijan tulee kirjoittaa kenttämuistiinpanoihin mahdollisimman autenttisesti näkemänsä ja kuulemansa tapahtumat sekä konteksti, päivämäärä ja kellonajat. Tässä tutkimuksessa kenttämuistiinpanoihin kirjattiin huomioita erityisesti sellaisista asioista, joita videokamera ei tavoittanut. Esimerkiksi videokameran mikrofoni ei kaikissa tilanteissa tavoittanut aikuisen ja lasten välisiä keskusteluja taustamelusta johtuen, joten keskustelujen asiasisältöjä kirjoitettiin mahdollisuuksien mukaan ylös kenttämuistiinpanojen muodossa. Muistiinpanojen tekijä alkoi videoida leikkimaailmatoimintaa silloin, kun toiminta jakautui esiopetustiloissa eri huoneisiin.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 213–217) kuvaavat havainnoinnin haasteeksi sen, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai jopa muuttaa tilanteen kulkua. Tässä tutkimuksessa kyseinen haaste huomioitiin siten, että ennen aineistonkeruun aloittamista tutkija kävi videokameran kanssa lapsiryhmässä suorittamassa esihavainnointia. Esihavainnoinnin tavoitteena oli totuttaa lapsia ja aikuisia videokameran läsnäoloon sekä mahdollistaa lasten tutustuminen kameraan. Ryhmässä oli toteutettu videokuvausta jo aiemmin, joten videointi oli entuudestaan tuttu toimintatapa ryhmän lapsille ja aikuisille. Leikkimaailmassa leikkiessään lapset eivät juurikaan kiinnittäneet huomiota videokameran ja tutkijan läsnäoloon. Vapaamuotoisemmissa tilanteissa ennen leikkimaailmassa toimimista ja sen jälkeen muutamat lapset kiinnittivät huomiota videokameraan ja tutkijaan esimerkiksi

asettumalla seisomaan kameran eteen tai esittämällä kysymyksiä kuvaamiseen ja kameraan liittyen. Muutamat lapset myös kielsivät tutkijaa kuvaamasta heidän omaehtoista leikkiä, jolloin tutkija lopetti heidän videokuvaamisen siirtyen kuvaamaan muita lapsia.

Videohavainnointi suoritettiin videokuvaamalla lasten ja aikuisten leikkiä sekä muuta mahdollista toimintaa leikkimaailmassa. Leikkimaailmalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa esiopetustiloista rajattua erillistä tilaa, joka rajautui ryhmätilaan esimerkiksi oven sulkemisella. Toisinaan leikkimaailma sijaitsi ryhmätilan viereisessä huoneessa. Aineiston tuottamista varten tässä tutkimuksessa videoitiin myös sellaisia toimintoja, jotka toteutuivat ennen leikkimaailmaan siirtymistä ja leikkimaailmasta poistumisen jälkeen. Kyseisistä toiminnoista käytetään tässä tutkimuksessa yhteisnimitystä leikkimaailmatoiminta. Esihavainnoinnin perusteella todettiin, että kyseiset leikkimaailmassa toimimista edeltävät ja seuraavat toiminnot ovat oleellinen osa leikkimaailmatoimintaa ja kanssasäätelystä. Esimerkiksi ensimmäisen aineistonkeruun yhteydessä, ennen leikkimaailmaan siirtymistä, aikuinen ennakoi leikkimaailmatoimintaa muutamille lapsille kertomalla heille, missä esiopetustilassa leikkimaailma sijaitsi. Hän kertoi joillekin lapsille myös sen, että roolihahmona toimi ryhmän lastenhoitaja. Esihavainnoinnin toteuttamisen yhteydessä varhaiskasvatuksen opettaja kertoi vapaamuotoisessa keskustelussa ennakkoinnin tavoitteen olleen se, ettei leikkimaailmatoiminta tuntuisi lapsista liian jännittävältä. Ennen konkreettista siirtymistä leikkimaailmaan ryhmässä siis valmistauduttiin ja orientoituttiin yhteisen toiminnan myötä tulevaan leikkimaailmaan siirtymiseen.

Leikkimaailmasta poistumista seuraavat toiminnot nähdään myös oleellisena osana leikkimaailmatoimintaa. Tällöin ryhmässä useimmiten keskusteltiin leikkimaailman tapahtumista, sillä lapsilla oli havaittavasti tarve kertoa aikuisille kokemistaan asioista. Näin ollen myös kyseiset tilanteet näyttäytyivät merkityksellisinä kanssasäätelyn näkökulmasta. Keskustelun tärkeyttä lisäsi oletettavasti se, että leikkimaailmatoiminta näyttäytyi tietyille lapsille havaittavan jännittävänä toimintana. Laaja näkemys leikkimaailmatoiminnasta on olennainen, sillä Kurkin (2017, 72) mukaan opettajan tulee tarjota säätelyn tukea lapsille autenttisissa ja jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. Hänen mukaan kasvatus- ja opetustilanteet tarjoavat luonnollisen ympäristön, jossa lapset ilmaisevat tunteitaan ja voivat oppia tunnistamaan sekä säätelämään niitä. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei fokusoiduttu vain leikkimaailmassa ilmenevän kanssasäätelyn tutkimiseen.

Seuraavaksi tässä osiossa kuvataan aikuisten leikkirooleja ja leikkimaailmatoimintaa, jotta lukijan on mahdollista saada käsitys siitä, millaisista toiminnoista leikkimaailmatoiminta rakentui. Ensimmäisen ja kolmannen aineistonkeruupäivän osalta leikkimaailmatoiminta organisoitui samankaltaisesti, joten niitä tarkastellaan rinnakkain. Toinen päivä rakentui huomattavasti eritavoin, joten se kuvataan omana kokonaisuutena.

Leikkimaailmatoiminnan aikana aikuiset toimivat roolihahmon, kanssaseikkailijan ja havainnoijan rooleissa. Roolihahmona toiminut aikuinen oli pukeutunut leikkiroolin edellyttämällä tavalla ja kanssaseikkailija toimi niin sanotusti omana itsenään lasten rinnalla. Havainnoija-aikuinen puolestaan havainnoi ja dokumentoi toimintaa. (ks. Pursi, Laitinen, Salonen, Lounassalo & Sajaniemi, 2017, 16–27.) Videohavainnoinnin myötä todettiin, etteivät kyseiset roolit ole aina selvästi erotettavissa toisistaan, sillä ne voivat limittyä keskenään leikkimaailmatoiminnan aikana.

Ensimmäinen ja kolmas aineistonkeruupäivä

Ensimmäisenä ja kolmantena aineistonkeruupäivänä leikkimaailmatoiminta alkoi lasten ja aikuisten kokoontuessa yhteiselle aamupiirille. Ensimmäisenä päivänä aikuinen luki lapsille leikkimaailmasta saapuneen kirjeen sisällön, jonka jälkeen lapset pelasivat tableteilla pienryhmissä. Kolmantena päivänä leikkimaailman roolihahmo ilmestyi aamupiirin aikana esiopetustilaan, jonka jälkeen lapset valitsivat omaehtoiset leikit leikkiryhmittäin. Molempien päivien osalta leikkimaailmatoiminta alkoi orientoitumisella toimintaan, jolloin lapset saivat tietoa tulevasta leikkimaailmasta esimerkiksi leikin sääntöjen myötä.

Orientoitumista seurasi siirtyminen leikkimaailmaan, jonne lapset menivät rakentamansa teleportaalin ja tunnelin läpi. Leikkimaailma oli rajattu etukäteen omaksi alueeksi eli se sijaitsi ryhmätilan viereisessä tilassa. Lapset toimivat leikkimaailmassa pienryhmissä, joten he siirtyivät leikkimaailmaan pienryhmä kerrallaan edellisen pienryhmän poistuttua sieltä. Kanssaseikkailijana toiminut varhaiskasvatuksen opettaja meni pienryhmän lasten kanssa leikkimaailmaan, mikäli joku lapsista ilmaisi jännittävänsä leikkimaailmaan siirtymistä. Ensimmäisenä päivänä lapset leikkivät leikkimaailmassa roolihahmona toimineen lastenhoitajan kanssa tetris-peliä. He leikkivät pelaavansa peliä siirtelemällä ja asettamalla järjestykseen suuria pehmopalikoita. Kolmantena päivänä lapset auttoivat hahmoa suunnittelemaan meikkejä leikkimaailman mallikilpailua varten. Suunnittelun he

toteuttivat värittämällä värityskuvia. Leikkimaailmassa toimimisen lomassa lapset leikkivät myös omaehtoisia leikkejä pienryhmissä leikkiryhmittäin. Leikkiryhmät olivat noin kolmen lapsen ryhmiä, jotka pääsääntöisesti aikuiset muodostivat jokaisen viikon alussa eli ryhmiä vaihdettiin kerran viikossa. Omaehtoisen leikin jakso sijoittui pienryhmästä riippuen leikkimaailmatoiminnan eri kohtaan. Näin ollen lapset leikkivät omaehtoisia leikkejä ennen leikkimaailmaan siirtymistä ja sen jälkeen tai vaihtoehtoisesti vain toisena edellä mainittuna ajankohtana. Kaikkien pienryhmien poistuttua leikkimaailmasta aikuiset ja lapset kokoontuivat piirille keskustelemaan leikkimaailmassa tapahtuneista asioista ja kehittelemään leikin juonta eteenpäin.

Ensimmäisenä ja kolmantena päivänä leikkimaailmatoimintaa kuvattiin kahdella videokameralla silloin, kun lapset ja aikuiset toimivat pienryhmissä. Ensimmäisestä aineistonkeruupäivästä videohavainnointiaineistoa tuotettiin yhteensä 2 tuntia ja 14 minuuttia. Kolmannesta aineistonkeruupäivästä aineistoa kerättiin yhteensä 2 tuntia ja 46 minuuttia.

Toinen aineistonkeruupäivä

Toisena aineistonkeruupäivänä leikkimaailmatoiminta alkoi, kun aikuinen ryhtyi lukemaan leikkimaailmasta saapunutta viestiä. Viestin lukemisen jälkeen aikuinen ja lapset toteuttivat rentoutumishetken. Rentoutumisen jälkeen ryhmätilan ovi raottui ja raosta ilmestyi tunneli, joka johti leikkimaailmaan. Koko ryhmän siirryttyä leikkimaailmaan lapset leikkivät yksi pienryhmä kerrallaan pelaavansa torninkaatopelejä. Leikissä he pyrkivät voittamaan leikkimaailman roolihahmona toimineen lastenhoitajan. Leikkijöiden tehtävä oli kuulia vierittämällä kaataa pienistä kuutioista rakennettuja torneja. Muut lapset pääsääntöisesti seurasivat niin sanotusti pelivuorossa olevien lasten suorituksia. Leikkimaailmasta poistumisen jälkeen aikuinen ohjasi lapset päivän toiseen rentoutumishetkeen, jonka jälkeen hän kannusti lapsia juoksemaan esiopetustilassa. Juoksun jälkeen aikuinen ohjasi lapset tuoksurentoutumiseen.

Leikkimaailmatoimintaa videoitiin yhdellä videokameralla, sillä lapset ja aikuiset toimivat yhdessä. Aineistoa tuotettiin yhteensä 1 tunti ja 24 minuuttia. Ensimmäisen, toisen ja kolmannen aineistonkeruupäivän videohavainnointimateriaalin yhteispituudeksi muodostui 6 tuntia ja 24 minuuttia. Osa aineistosta tuotettiin toisen pro gradu - tutkimuksen tekijän tutkimustehtävän suunnassa eikä sen avulla pyritä vastaamaan käsillä olevan tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

4.5 Aineiston analyysimenetelmä

Tämän tutkimuksen videoaineiston analyysi mukaili keskustelunanalyysia (*conversation analysis, CA*) (ks. esim. Heritage, 1996; Tainio, 2007). Heritagen (1996, 229–233) mukaan keskustelunanalyysissa ollaan kiinnostuneita luonnollisista vuorovaikutustilanteista, jotka olisivat toteutuneet ilman, että kyseisiä tilanteita tutkitaan. Tässä tutkimuksessa videohavainnoinnin kohteena olleessa esiopetusryhmässä toteutettiin leikkimaailmatoimintaa jo ennen videoinnin aloittamista. Heritage (1996, 229–233) muistuttaa myös, että keskustelunanalyysin kohteena voi olla pelkästään tallennettu aineisto. Tainion (2007, 29) mukaan keskustelunanalyysi on aineistolähtöistä tutkimusta. Käsillä olevan videohavainnointiaineiston analyysi mukaili aineistolähtöistä analyysia, sillä tutkimusaineistoa analysoitaessa kaikkea videonauhoitteelle tallentunutta vuorovaikutusta pidettiin lähtökohtaisesti merkityksellisenä kanssasäätelyn näkökulmasta. Seuraavaksi tässä luvussa kuvataan multimodaalista eli monikanavaista vuorovaikutusta ilmentäviä resursseja (Goodwin, 2000; Kääntä & Haddington, 2011), sillä aineiston analyysi nojautui niihin. Resurssien jälkeen siirrytään kuvaamaan videoaineiston analyysin vaiheita.

Multimodaalisen vuorovaikutuksen resurssit

Tässä tutkimuksessa multimodaalista vuorovaikutusta lähestyttiin kielellisten, prosodisten ja kehollisten resurssien tarkastelun avulla (ks. Goodwin, 2000; Kääntä & Haddington, 2011, 22, 25–26, 30; Lehtinen, 2011, 93–94, 118–119). Kielellisillä resursseilla tarkoitetaan puhetta. Prosodisilla resursseilla viitataan puheen prosodisiin piirteisiin, joista tässä tutkimuksessa huomioitiin erityisesti intonaatiot, painotukset, äänenvoimakkuus, hidastetusti ja nopeutetusti puhutut jaksot, päällekkäispuhunta sekä tauot (ks. liite 3).

Käsillä olevassa tutkimuksessa puheen tauoilla tarkoitetaan aikuisen puheessa esiintyviä taukoja. Nämä olivat sellaisia videoaineiston jaksoja, joiden aikana aikuinen ei ollut kielellisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa eli hän ei puhunut lapsille. Aikuisen puheessaan pitämien taukojen aikana lapset ja esimerkiksi leikkimaailman roolihahmo (lastenhoitaja) saattoivat puhua. Oli myös mahdollista, että aikuisen puheen taukojen aikana oli hiljaista eli kukaan vuorovaikutukseen osallistuva henkilö ei puhunut. Episodikohtaiset puheen taukojen lukumäärät ja pituudet laskettiin ELAN-

aineistonkäsittelyohjelmaa (EUDICO Linguistic Annotator) hyödyntäen. Tutkija syötti episodit ohjemaan ja laski sen avulla manuaalisesti yhteen kaikkien aikuisen puheessaan pitämien taukojen ajalliset pituudet. Yhteenlasketuista taukojen pituuksista pääteltiin, kuinka kauan aikuisen puheen tauot yhteensä kestivät kunkin episodin osalta. Tätä taukojen yhteenlaskettua pituutta verrattiin koko episodin pituuteen, jolloin saatiin tietää aikuisen puheen taukojen suhteellinen osuus koko episodin keston nähden.

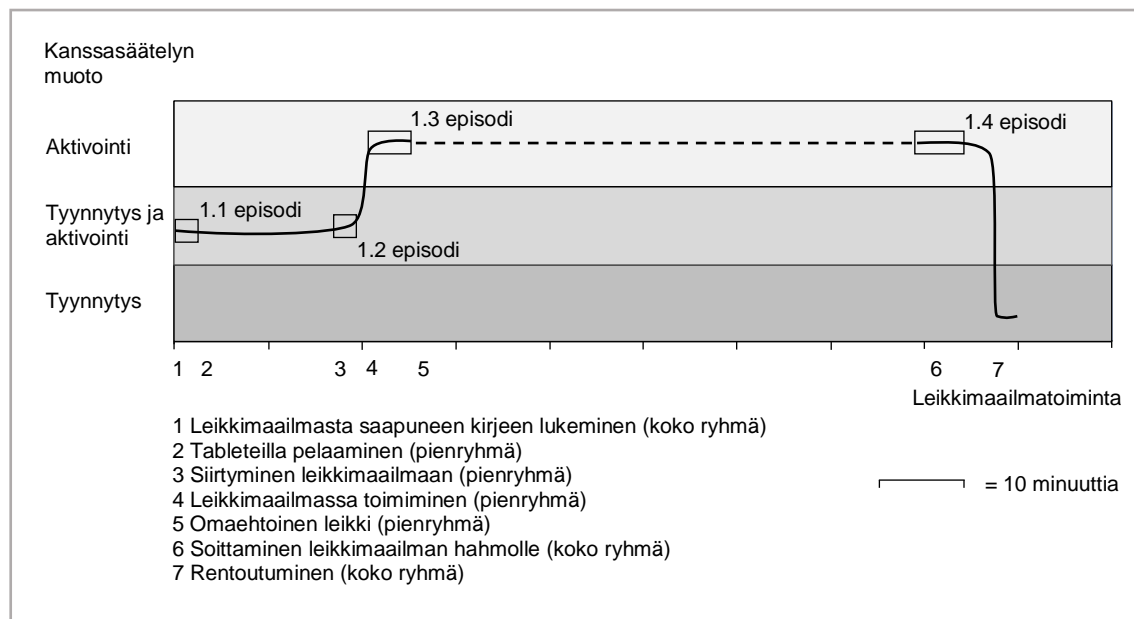
Kehollisilla resursseilla puolestaan tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ihmisen katsetta, ilmeitä, eleitä, liikkeitä, kehon asentoja ja sijoittumista tilaan. Kyseisiä kehollisia piirteitä havainnoitiin aikuisen käyttäytymisen lisäksi myös niiden lasten toiminnasta, jotka olivat vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa ja näkyivät videomateriaalissa. Resursseja tarkasteltiin itsenäisesti ja yhdessä, jolloin käytetään käsitettä resurssien yhteiskoordinaatio. Yhteiskoordinaatiolla tarkoitetaan resurssien toimimista yhteistyössä sekä niiden yhdessä luomia merkityksiä vuorovaikutukseen. Resursseja ilmennetään tässä tutkimuksessa litteraattien ja yhden narratiivin muodossa esitettävissä aineistoesimerkeissä.

Analyysin ensimmäinen vaihe

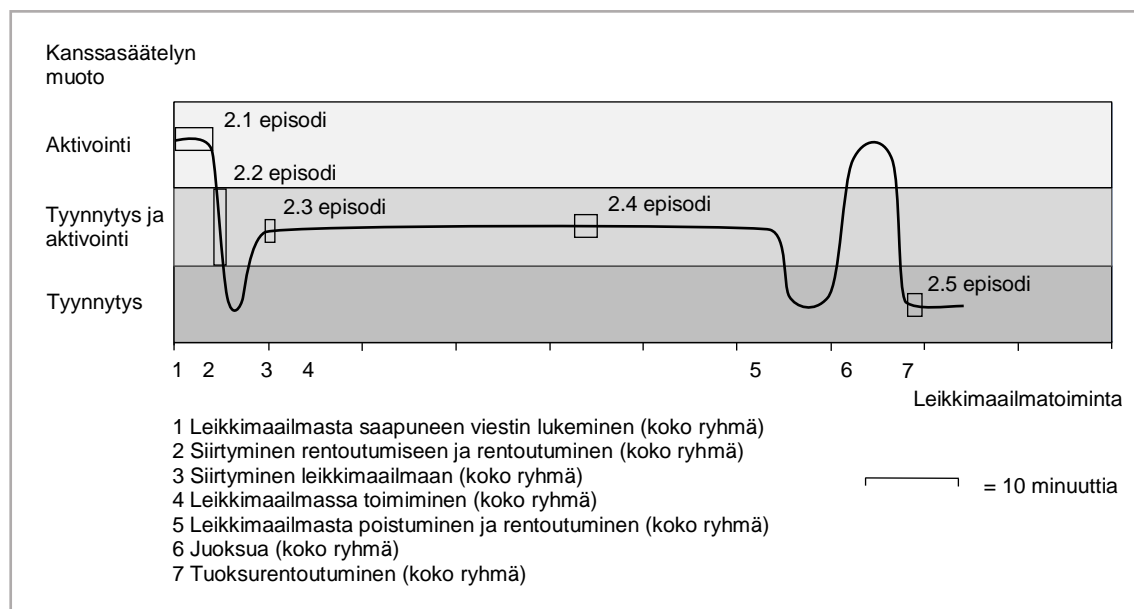
Koko videoaineistosta (6h 24min) poimittiin leikkimaailmatoiminta-jaksot tarkempaan analyysiin. Aineistosta rajautui pois esimerkiksi ruokailutilanne, sillä se ei liittynyt leikkimaailmatoimintaan. Videoaineistosta rajautui täten varsinaiseksi tutkimusaineistoksi 4 tuntia ja 25 minuuttia. Tässä tutkimuksessa videoaineiston analyysi aloitettiin katsomalla aineisto useita kertoja läpi. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa videoaineiston pohjalta kirjoitettiin sisältöluettelo (*content log*) aineiston yleiskuvan tavoittamiseksi. Analyysia jatkettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen suunnassa, jonka myötä haluttiin selvittää, millaisia kanssasäätelyn keinoja varhaiskasvatuksen opettaja käyttää tyynnyttääkseen ja aktivoidakseen lapsia leikkimaailmatoiminnan kontekstissa. Videoaineistoa tarkasteltiin edelleen useita kertoja ja sitä kuvattiin litteraateilla ja tarvittaessa narratiiveilla. Analyysiyksiköksi vakiintui yksi varhaiskasvatuksen opettajan puhunnos. Lisäksi aikuisille ja lapsille annettiin pseudonyymit.

Seuraavaksi tässä osiossa kuvataan tutkimusilmiön kannalta keskeisten käsitteiden jäsentymistä ja tarkentumista empiirisen aineiston avulla. Analyysivaiheiden kuvaus sisältää jo alustavia tutkimustuloksia, joita tulososiossa tulkitaan ja analysoidaan tarkemmin. Analyysin ensimmäisen vaiheen myötä aineiston rakenne hahmottui

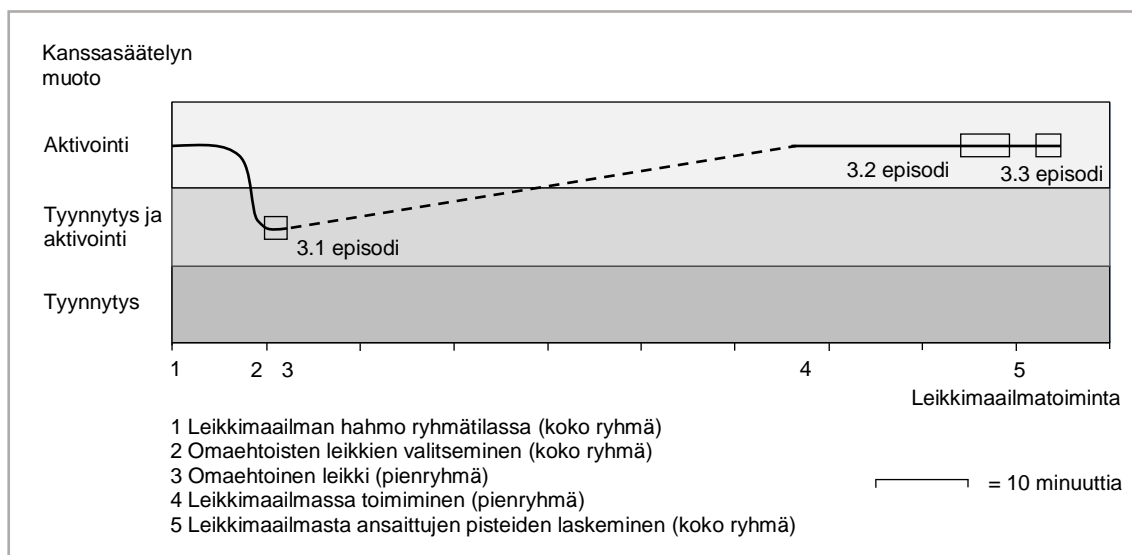
kanssasäätelyn muotojen näkökulmasta, jolloin rakenne esitettiin kolmena kuviona (kuviot 1, 2, 3), jotka kuvaavat vuorovaikutuksessa tapahtuvan tynnytyksen ja aktivoinnin pääsääntöistä vaihtelua aineistossa.



Kuvio 1. Kanssasäätelyn muodot ensimmäisen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta



Kuvio 2. Kanssasäätelyn muodot toisen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta



Kuvio 3. Kanssasäätelyn muodot kolmannen päivän leikkimaailmatoiminnan osalta

Tyynnytyksen sekä aktivoinnin lisäksi aineiston analyysin pohjalta nostettiin esiin kolmas kanssasäätelyn muoto, *tyynnytys ja aktivointi*, kuten kuviot 1, 2 ja 3 osoittavat. Tyynnytys ja aktivointi -muoto kuvaa tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuutta vuorovaikutuksessa. Kyseinen kanssasäätelyn muoto on keskeinen, sillä videoaineisto sisältää yksittäisiä varhaiskasvatuksen opettajan puhunnoksia ja niistä muodostuvia laajempia vuorovaikutusjaksoja, joissa ilmenee merkittävästi sekä tyynnytystä että aktivointia. Näin ollen kyseisiä puhunnoksia ja jaksoja ei tulkittu kapeasti joko tyynnyttäväiksi tai aktivoiviksi, jotta niiden sisältämä kanssasäättely ei yksipuolistunut. Tyynnytyksen, aktivoinnin sekä tyynnytyksen ja aktivoinnin muodot hahmottuivat analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkentuen analyysin edetessä. Tässä on kyse empiirisen aineiston ja analyttisen käsitteistön vuoropuhelusta, jonka avulla tutkimuksen kohteen käsitteistöä oli mahdollista täsmentää ja luoda uusia käsitteitä.

Kuvioit 1, 2 ja 3 kuvaavat kolmen aamupäivän leikkimaailmatoiminnan organisoitumista aikajärjestyksessä. Kuvioihin kuvattiin esiopetusryhmän leikkimaailmatoiminta siltä ajalta, kun se jatkui kunkin aamupäivän osalta. Koska ensimmäiseen ja kolmanteen aineistonkeruupäivään sisältyi pienryhmätoimintaa, kuviot 1 ja 3 kuvaavat leikkimaailmatoiminnan etenemistä yhden pienryhmän osalta. Valittu pienryhmä on sellainen, jonka toimintaan varhaiskasvatuksen opettaja osallistui leikkimaailmassa kanssaseikkailijan roolissa. Kuvio 2 kuvaa toiminnan etenemistä koko esiopetusryhmän yhteisen toiminnan osalta, sillä toisena aineistonkeruupäivänä ei ollut pienryhmätoimintaa.

Kuvioiden käyrät eivät kuvaa tynnytyksen ja aktivoinnin määrää tai suuruutta eri videoaineiston kohdissa, vaan ne kuvaavat tynnytyksen, aktivoinnin sekä tynnytyksen ja aktivoinnin pääsääntöisen vaihtelun aineistossa. Lisäksi kuviot esittävät kanssasäätelyn ajallisen suhteen leikkimaailmatoiminnan eri toimintoihin, jotka on kuvattu kunkin kuvion alareunassa numeroin. Kuviot osoittavat myös, mihin leikkimaailmatoiminnan kohtiin videoaineistosta poimitut episodit (suorakulmiot) ajoittuvat. Katkoviivoilla merkittyjen jaksoiden aikana lapset leikkivät omaehtoisia leikkejä (kuviot 1 ja 3). Kyseisten leikkien aikana aikuiset eivät osallistuneet leikkitoimintaan kokoaikaisesti eivätkä näy videomateriaalissa yhtäjaksoisesti, joten kyseiset jaksot rajattiin analyysin ulkopuolelle.

Analyysin toinen vaihe

Yllä kuvattujen kuvioiden 1, 2 ja 3 hahmottumisen myötä analyysissä siirryttiin toiseen vaiheeseen valitsemalla videoaineistosta kuvioiden perusteella episodeja yksityiskohtaisempaan analyysiin. Episodien otannassa ja rajaamisessa päädyttiin Pattonia (1990, 172) mukaillen käyttämään variaatioperiaatetta (*maximum variation sampling*), jotta aineistosta saatiin mahdollisimman rikas ja moninainen kuva. Tässä tutkimuksessa variaatioperiaatetta sovellettiin niin, että jokaisen aineistonkeruupäivän osalta aineistosta poimittiin kuvioiden 1, 2 ja 3 avulla mahdollisimman moninaisia episodeja tynnytyksen ja aktivoinnin näkökulmista. Käytännössä tämä tapahtui niin, että episodeja poimittiin kaikista kuvioissa edustettuina olevista kanssasäätelyn muodoista. Lisävariaatiota episodien valitsemiseen saatiin poimimalla niitä jokaisen aineistonkeruupäivän osalta ennen leikkimaailmaan siirtymistä, leikkimaailmasta sekä leikkimaailmasta poistumisen jälkeen. Episodit on merkitty kuvioihin suorakulmioilla ja numerokoodilla. Numerokoodin ensimmäinen numero tarkoittaa aineistonkeruupäivää, johon episodi sijoittuu. Toinen numero kuvaa episodin järjestysnumeroa kyseisen päivän osalta.

Tässä tutkimuksessa episodi ymmärretään asia- tai tapahtumakokonaisuudeksi. Episodeiksi pyrittiin rajaamaan sellaisia osia videomateriaalista, jotka muodostivat kokonaisuuksia. Esimerkkinä mainittakoon episodi 1.1 (kuvio 1), jonka aikana aikuinen lukee lapsille leikkimaailmasta saapunutta kirjettä. Episodi alkaa siitä hetkestä, kun aikuinen aloittaa kirjeen lukemisen ja loppuu silloin, kun hän päättää lukemisen. Lisäksi episodien rajaamisessa otettiin huomioon varhaiskasvatuksen opettajan näkyminen videokuvassa, sillä kiinnostuksen kohteina ovat sellaiset vuorovaikutustilanteet, joissa

hän on vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näin ollen kaikissa episodeissa varhaiskasvatuksen opettaja ja hänen kasvonsa näkyvät videokuvassa pääsääntöisesti koko ajan. Aikuisen kasvojen näkyminen on keskeistä etenkin kehollisten resurssien analysoimisen näkökulmasta. Kyseisestä edellytyksestä johtuen ensimmäisen aineistonkeruupäivän (kuvio 1) tyyntyytyksen muodosta ei ole episodipoinmitta, vaikka kyseinen tyyntyytykseen painottuva jakso olisi variaatioperiaatteen mukaisesti valikoitunut episodiksi.

Episodeja valikoitui analyysin toisessa vaiheessa edellä kuvatut perusteet huomioiden kaksitoista. Episodien ajalliset kestot vaihtelevat rajaamisen perusteista johtuen minuutin pituisesta episodista kuusi minuuttia kestävään episodiin. Analyysia jatkettiin katsomalla episodien sisältämää videoaineistoa läpi useita kertoja ja kirjoittamalla siitä aiempaa yksityiskohtaisempia litteraatteja ja tarkentamalla narratiivia. Aineiston kuvaamisen esitystapa valittiin sen mukaan, mikä tapa toi episodien sisältämästä vuorovaikutuksesta rikkaimman ja moniulotteisimman kuvan esiin. Tästä syystä 2.5 episodin (kuvio 2) vuorovaikutuksen kuvausta jatkettiin narratiivia tarkentamalla. Narratiivin hyödyntämiseen päädyttiin, sillä kyseisen episodin aikana aikuinen ja lapset käyttivät vain muutaman puheenvuoron. Analyysiyksikkönä ei tällöin voinut toimia puhunnos, vaan kanssasäättelyä analysoitiin tarkastelemalla narratiivia ja tulkitsemalla aikuisen kehon liikkeitä katsomalla videoaineistoa. Myös analyysin ensimmäisessä vaiheessa laaditut kuviot 1, 2 ja 3 tarkentuivat. Litteraattien ja narratiivien laadinnasta huolimatta on keskeistä huomata, että videomateriaali muodostaa tämän tutkimuksen pääaineiston, sillä kuten Tainio (2007, 29) muistuttaa, keskeisimpänä tutkimuskohteena keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa on tallennettu nauhoitus. Myös Ruusuvuori (2010, 427) huomauttaa, etteivät litteraatit riitä koskaan tyhjentämään kaikkea nauhoitteelle tallentunutta informaatiota. Näin ollen tämän tutkimuksen keskeisin aineisto muodostui videoaineistosta, johon myös aineiston analyysi nojautui. Litteraatit ja narratiivit toimivat analyysin tekemisessä apukeinoina ja niiden avulla tutkimusaineistosta esitetään otteita lukijalle.

Analyysin kolmas vaihe

Toisen analyysivaiheen tutkimustulokset herättivät tutkijassa lisäkysymyksiä, joten analyysia jatkettiin kolmanteen vaiheeseen. Kysymyksiä heräsi, sillä vuorovaikutus ja näin ollen myös tyyntyytyksen ja aktivoinnin keinot muodostuvat ajallisesti tarkasteltuna lyhyistä, päällekkäisistä ja moninaisista puhunnoksista, jolloin niitä ei ollut mahdollista

tavoittaa yksityiskohtaisesti ilman teknisiä apukeinoja. Tässä analyysin kolmannessa vaiheessa aineistoa tarkasteltiin vahvemmin ensimmäisen tutkimuskysymyksen lisäksi myös toisen tutkimuskysymyksen suunnassa. Tällöin haettiin vastausta kysymykseen: mitä kanssasäätely mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa leikkimaailmatoiminnan kontekstissa? Kaikki episodit syötettiin laadullisen aineiston analyysin tueksi kehitettyyn ELAN-ohjelmaan. ELAN-ohjelman avulla episodien sisältämästä videoaineistosta tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajan puheessa esiintyviä taukoja ja niiden pituuksia. Taukojen yksityiskohtainen tarkastelu havaittiin analyysin toisessa vaiheessa oleelliseksi, sillä aikuisen puheen taukojen lukumäärissä ja pituuksissa huomattiin olevan merkittävää vaihtelua ja täten mahdollista tilannesidonnaista systemaattisuutta. Vaihtelua havaittiin niin yksittäisten episodien sisällä kuin eri episodien välilläkin.

ELAN-ohjelman avulla episodien sisältämiä vuorovaikutusjaksoja tarkasteltiin hidastettuina. Tutkijan oli mahdollista havainnoida ja analysoida jaksoista aikuisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen kielellisiä, prosodisia ja kehollisia piirteitä aiempaa yksityiskohtaisemmin sekä tarkentaa litteraatteja. Videoaineiston analyysin kolmas vaihe mukaili keskustelunanalyttisia litteroinnin periaatteita (ks. Tainio, 2007, 6, 29), sillä litteraateissa huomioitiin puhunnosten päällekkäisyyksiä sekä aikuisen puheen taukoja, toistoja ja äänensävyjä. Lisäksi litteraatteihin merkittiin vuorovaikutukseen osallistuvien ihmisten katseiden siirtoja, eleitä, ilmeitä ja muuta fyysistä toimintaa, joka oli kulloisenkin kontekstin kannalta olennaista. Myös edellä kuvattujen toimintojen ajallinen suhde toisiinsa tarkentui. Näin ollen analyysissä voitiin kiinnittää huomiota myös kielellisten, prosodisten ja kehollisten resurssien yhteiskoordinaatioihin vuorovaikutuksessa.

Litteraattiteksteissä kuvattiin varhaiskasvatuksen opettajan puhunnosten lisäksi lasten puhe silloin, kun se suuntautui varhaiskasvatuksen opettajalle. Lasten puhunnokset olivat sellaisia, joihin aikuinen reagoi tai ei reagoanut. Kyseiseen esitystapaan päädyttiin, sillä useissa vuorovaikutusjaksoissa lapsia oli paikalla niin paljon, ettei kaikkien lasten puheen huomioiminen litteraattitekstissä ollut mahdollista. Jokaisen lapsen kehollisen ilmaisun havainnoiminen ja kirjaaminen litteraattitekstin yhteyteen ei myöskään ollut mahdollista, sillä kaikki lapset eivät näkyneet kokoaikaisesti videomateriaalissa. Fokuksen rajaamisen seurauksena huomiota kiinnitettiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan ja fyysisesti hänen lähellään olevien lasten vuorovaikutukseen ja siinä toteutuvaan kanssasäätelyyn. Edellä kuvatuista syistä johtuen käsillä olevalla tutkimuksella ei voida ottaa kantaa jokaisen esiopetusryhmässä olevan lapsen

kanssasäätelyn tarpeisiin tai siihen, miten varhaiskasvatuksen opettaja kanssasäätelyn keinoin niihin vastaa.

Aiempaa yksityiskohtaisemmat, keskustelunanalyttista litterointitarkkuutta (ks. Heritage, 1996; Tainio, 2007) lähestyvät litteraatit tuotettiin ELAN-ohjelman avulla 2.5 episodina lukuun ottamatta kaikkien episodien vuorovaikutuksesta. 2.5 episodin narratiivia tarkennettiin lisäämällä siihen yksityiskohtia esimerkiksi aikuisen katseen siirtojen osalta. Litteraattien avulla aikuisen puhunnoksia analysoitiin käytännössä niin, että jokaisen aikuisen puhunnoksen kohdalla vuorovaikutusta tarkasteltiin kielellisten, prosodisten ja kehollisten resurssien osalta. Analyysiyksikkönä toimi aiempien analyysivaiheiden tavoin yksi varhaiskasvatuksen opettajan puhunnos. Puhunnosten sisältöä analysoitaessa jokainen puhunnos päädyttiin määrittelemään joko tyynnyttäväksi, aktivoivaksi tai tyynnyttäväksi ja aktivoivaksi. Lisäksi pohdittiin, mikä tai mitkä resurssit kulloisenkin puhunnoksen aikana tuottivat tyynnytystä, aktivointia tai tyynnytystä ja aktivointia. Edeltävien analyysivaiheiden tavoin tässä analyysin kolmannessa vaiheessa litteraattien tarkastelun lisäksi videoaineistoa katsottiin läpi useita kertoja. Kanssasäätelyn liittyvät havainnot kirjattiin ylös litteraattitekstiin kunkin puhunnoksen perään, sillä se vaikutti sopivalta keinolta kirjata havaintoja ylös niin, että niiden ajallinen suhde tapahtumien kulkuun pysyi oikeana. Havaintojen kirjaamisen jälkeen yksittäisistä puhunnoksista muodostuvia pidempiä vuorovaikutusjaksoja ja niistä muodostuvia episodeja tarkasteltiin kokonaisuuksina pohtien, onko kanssasäätelä koko episodin osalta kokonaisluonteeltaan tyynnyttävää, aktivoivaa vai tyynnyttävää ja aktivoivaa. Seuraavassa aineistoesimerkissä on kuvattu vuorovaikutusjakso, joka sijoittuu 1.2 episodiin (kuvio 1). Litteraattiin on merkitty aikuisen puheen tauot numeroin sulkujen sisään (taulukko 1). Litterointimerkkien selitykset löytyvät liitteestä 3.

Taulukko 1. Aineistoesimerkki aikuisen puhunnosten analysoimisesta

Litteraattiteksti	Multimodaaliset resurssit	Kanssasäätelyn muoto
1 Aikuinen: <i>noni (0,1) leimataa tonne (0,4) noin (0,5) ((pitää Ellaa kädestä kiinni ja kävelee Ellan edellä teleportaalin luokse, laittaa pelihahmon teleportaaliin))</i>	KI, KE	TA
2 Aikuinen: <i>>tu siältä ((teleportaalista)) mä meen tästä< ((pöydän alta)) (0,9) ((Ella laittaa pelihahmon teleportaaliin))</i>	KI, PRO	A
3 Aikuinen: <i>tuu siältä (0,4) me siitä (1,2)</i>	KI	A
4 Aikuinen: <i>°siäl on (kutsuu lastenhoitajaa nimeltä) (0,4) mennää° (0,7) ((kuiskaa korvaan, katsoo Ellaa))</i>	KI, PRO, KE	TA
5 Aikuinen: <i>tu (0,6) vai tuuks sä täältä (pöydän alta) mun kaa</i>	KI, KE	TA
6 Ella: <i>joo</i>		
7 Aikuinen: <i>mennää täältä pöydän alta ((menee pöydän alta leikkimaailmaan, Ella seuraa häntä))</i>	KI, KE	TA

Lisähuomio: KI: kielelliset resurssit, PRO: prosodiset resurssit, KE: keholliset resurssit, A: aktivointi, TA: tynnytytys ja aktivointi

Taulukko 1 havainnollistaa yksittäisten puhunnosten analyysia ja tulkintaa, joista tässä käsitellään yksityiskohtaisemmin kahta ensimmäistä puhunnosta. Aikuinen sanottaa toimintaa ja näin ollen kielellisten resurssien myötä aktivoi Ellaa fyysiseen liikkeeseen (rivi 1). Kehollisista resursseista kosketus on erityisen merkityksellinen käsillä olevassa kontekstissa. Aikuisen ja lapsen välinen kosketus tulkitaan Bergnehria ja Cekaitea (2018, 318–322) mukaillen affektiivisesti lempeäksi ja kontrolloivaksi (*affectionate-control touch*), jolloin kosketuksella nähdään olevan sekä tynnyttäviä että aktivoivia merkityksiä vuorovaikutuksessa. Aikuinen pitää Ellaa kädestä kiinni ja liikkuu puhunnoksen aikana, jolloin Ella seuraa häntä. Näin ollen aikuinen saa kehon liikkeellään myös Ellan liikkumaan. Kädestä kiinni pitäminen tulkitaan samanaikaisesti myös tynnyttäväksi kanssasäätelyn keinoksi, sillä se osoittaa aikuisen ja lapsen välistä läheisyyttä sekä kiintymystä ja voi rauhoittaa havaittavasti jännittyntä Ellaa. Toisen puhunnoksen aikana aikuinen aktivoi Ellaa kielellisiä ja prosodisia resursseja käyttäen (rivi 2). Aikuisen käyttämänä verbi (”tu”) kuvaa liikettä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvaa aktivointia. Aikuinen tuottaa kyseisen puhunnoksen nopeutetulla puhenopeudella, joka nähdään myös aktivoivana kanssasäätelyn keinona. Alla olevassa taulukossa 2 kuvataan vielä kaikki videoaineiston analyysin kolme vaihetta tiivistetysti.

Taulukko 2. Videoaineiston analyysin vaiheet tiivistetysti

Ensimmäinen vaihe	Toinen vaihe	Kolmas vaihe
Videoaineiston katsominen useita kertoja	Episodien valinta ja rajaus	Episodien syöttäminen ELAN-ohjelmaan
Sisältöluettelon laadinta	Aineiston katsominen useita kertoja	Aineiston katsominen useita kertoja
Litteraattien ja narratiivien kirjoittaminen tutkimuskysymysten suunnassa	Litteraattien ja narratiivin tarkennus episodien osalta tutkimuskysymysten suunnassa	Litteraattien ja narratiivin yksityiskohtien tarkennus episodien osalta tutkimuskysymysten suunnassa
Kuvioiden 1, 2, 3 hahmottelu	Kuvioiden 1, 2, 3 tarkennus	

5 Tulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa kuvattavat tutkimustulokset tukevat näkemystä kanssasäätelystä aikuisen ja lasten vuorovaikutukseen sisältyvänä *kokoaikaisena* ja *dynaamisena prosessina*, jossa *multimodaalisuudella* eli vuorovaikutuksen monikanavaisuudella on keskeinen merkitys. Kanssasäätelystä tarkastellaan säätelyprosessina, joka jatkuu ja mukautuu koko leikkimaailmatoiminnan ajan. Alaluvuissa tutkimustulokset esitetään videoaineiston analyysin pohjalta nousseiden päätulosten mukaisesti. Kunkin alaluvun aluksi kuvataan keskeinen tutkimustulos ja sen tulkintaa, jonka jälkeen tuloksen havainnollistamiseksi esitetään aineistoesimerkkejä. Näin toimimalla halutaan tarjota lukijalle mahdollisimman havainnollinen kuvaus kanssasäätelystä leikkimaailmatoiminnan kontekstissa. Kontekstin kuvaus nähdään tässä tutkimuksessa tärkeäksi, sillä tyynnytyksen ja aktivoinnin keinot ovat vahvasti kontekstisidonnaisia, kuten tutkimustuloksista käy ilmi.

Kontekstilla viitataan Tainiota (2007, 29) mukaillen puheenvuoron lähikontekstiin, jolloin keskeistä on kiinnittää huomiota myös aikuisen yksittäistä puhunnosta edeltäviin ja seuraaviin puhunnoksiin. Tästä syystä puhunnoksia tarkastellaan tässä tulososiossa myös osana hieman pidempiä vuorovaikutusjaksoja. Lisäksi kontekstilla tarkoitetaan leikkimaailmatoiminnan kontekstia eli esimerkiksi sitä, millaista leikkimaailmatoimintaa on käsillä olevan puhunnoksen tai laajemman vuorovaikutusjakson aikana. Tulkintaan vaikuttaa merkittävästi se että, tapahtuuko vuorovaikutus ennen leikkimaailmaan siirtymistä, leikkimaailmassa vai leikkimaailmasta poistumisen jälkeen. Myös multimodaalisten eli kielellisten, prosodisten ja kehollisten resurssien yhteiskoordinaatioiden tunnistaminen on olennaista, sillä vasta niiden tarkastelu osoittaa, onko yksittäinen puhunnos luonteelta tyynnyttävä, aktivoiva vai tyynnyttävä ja aktivoiva. Ottamalla kontekstisidonnaisuudet huomioon havaitaan esimerkiksi se, että toisessa asiayhteydessä aktivoivaksi tulkittu aikuisen puhunnos tai sen osa (esimerkiksi yksittäinen sana) voi saada toisessa kontekstissa tyynnyttäviä merkityksiä.

5.1 Tyynnytys

Tyynnytys on yksi kanssasäätelyn keskeinen muoto (Sajaniemi ym., 2011; Sajaniemi & Krause, 2012; Sajaniemi ym., 2015; Trevarthen, 2011), joka sai vahvistusta tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysi osoitti, että tyynnytys on harvoin ainut

vuorovaikutuksessa ilmenevä kanssasäätelyn muoto. Ainoastaan tyynnytykseen painottuvia aikuisen puhunnoksia ja niistä muodostuvia laajempia vuorovaikutusjaksoja on koko videoaineistossa vähän suhteessa muihin kanssasäätelyn muotoihin (kuviot 1, 2 ja 3). Tyynnytykseen painottuvat aikuisen puhunnokset ja niistä koostuvat vuorovaikutusjaksot sijoittuvat koko esiopetusryhmän yhteisen toiminnan kontekstiin.

Tyynnytykseen painottuvien aikuisen puhunnosten vähäisen määrän nähdään johtuvan siitä, että tyynnytys ilman aktivointia on harvoin kontekstin näkökulmasta olennainen kanssasäätelyn muoto. Kaikkien ryhmän lasten osallistuessa yhdessä leikkimaailmatoimintaan vuorovaikutukseen osallistuu erilaisia lapsia erilaisine säätelyn tarpeineen. Tästä johtuen onkin harvinaista, että kaikki lapset ilmaisevat samanaikaisesti sellaisia kanssasäätelyn tarpeita, joihin aikuisen on mielekästä vastata ainoastaan tyynnytyksen keinoin. Tutkimuksessa esitetään myös toinen mahdollinen syy tyynnytyksen vähäisyyteen. Koko ryhmän yhteisen toiminnan aikana tapahtuva tyynnytys kohdistuu enimmäkseen lasten äänenvoimakkuuden hiljentämiseen sekä fyysisen toiminnan, kuten liikkumisen rajoittamiseen. Hiljentyminen ja pysähtyminen ovat harvoin olennaisia toimintatapoja leikkimaailmatoiminnan kontekstissa, kuten tutkimustulokset osoittavat.

Seuraavaksi tässä osiossa kuvataan tyynnytystä tarkastelemalla episodin 2.5 (kuvio 2) sisältämiä vuorovaikutusjaksoja (esimerkit 1 ja 2). Kyseisessä episodissa tyynnytys on merkittävässä osassa, sillä koko ryhmän yhteinen toiminta toteutuu rentoutumishetkenä, jonka havaittavana pyrkimyksenä on hiljentymisen ja paikalleen pysähtymisen myötä lasten rentoutuminen ja rauhoittuminen. Episodi päädyttiin aineiston analyysin yhteydessä kuvaamaan litteraatin sijaan poikkeuksellisesti narratiivina, sillä episodin aikana aikuinen ja lapset puhuvat vain muutamia puhunnoksia. Näin ollen keholliset resurssit ovat olennaisimpia multimodaalisen vuorovaikutuksen resursseja. Rauhallisen musiikin soidessa aikuinen kävelee rauhallisin liikkein lattialla makaavien lasten luona ja pysähtyy vuorollaan jokaisen lapsen kohdalle.

Esimerkki 1.

Aikuinen kyykistyy selällään makaavan Vilhon luokse, siirtää katseen kohti Vilhoa ja painaa käsillä hellästi hänen hartioita. Vilhon pää on kääntyneenä vasemmalle, jolloin hän ei suuntaa katsetta aikuiseen. Aikuinen kääntää päätään ja siirtää katseen kohti Vilhon kasvoja. Tällöin Vilho kääntää päänsä sivulta keskelle ja siirtää katseen kohti aikuista, jolloin heidän välilleen syntyy katsekontakti. Aikuinen hymyilee.

Esimerkki 2.

Aino, jonka hartioita aikuinen on käynyt hetkeä aiemmin koskettamassa, makaa selällään lattialla. Hänen silmät ovat kiinni, kädet lattialla ja pää on kallistuneena poski kohti lattiaa. Hänen jalat ovat kääntyneinä ulkosyrjät kohti lattiaa. Aino ei reagoi vieressään makaavan lapsen pieneen liikehtimiseen ja siitä syntyviin muutamiin lyhytkestoisiin kosketuksiin.

Kuten esimerkki 1 osoittaa, kehollisten resurssien käytön myötä aikuinen ensisijaisesti tyyntyyttää Vilhoa. Tyyntyytyksestä kertovat aikuisen kehon rauhalliset liikkeet, joiden myötä hän mahdollistaa kahdenkeskisen kohtaamisen pysähtymällä Vilhon luokse ja houkuttelemalla hänet katsekontaktiin kanssaan. Katsekontaktilla nähdään olevan rauhoittavia merkityksiä, sillä sen myötä aikuinen osoittaa lapselle näkevänsä ja huomaavansa hänet (Sajaniemi ym., 2015, 88). Myös aikuisen rauhoittava kosketus on keskeinen tunteiden säätelyn keino, jolla on tyyntyttäviä vaikutuksia (Kokkonen, 2017, 29; Mäkelä, 2005, 1543, 1546–1547; Sajaniemi ym., 2015, 93). Pitkäkestoisen ja lempeän kosketuksen myötä aikuinen osoittaa lapselle kiintymystä (ks. Bergnehr & Cekaite, 2018, 318–322). Vuorovaikutusjaksot tulkitaan tyyntyttäväiksi aikuisen kehollisten resurssien tarkastelun lisäksi siksi, että lapset havaittavasti rauhoittuvat. Ainon keho on silminnähden rentoutunut (esimerkki 2). Tyyntymisestä kertovat muun muassa hänen pään ja jalkojen asennot sekä se, että hän ei havaittavasti reagoi vieressä olevan lapsen vähäisiin kosketuksiin.

5.2 Aktivointi

Tyyntyytyksen ohella *aktivointi* on toinen kanssasäätelyn keskeinen muoto (Sajaniemi ym., 2011; Sajaniemi & Krause, 2012; Sajaniemi ym., 2015; Trevarthen, 2011), joka sai vahvistusta tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysi osoitti, että aktivointi on merkittävä kanssasäätelyn muoto leikkimaailmatoiminnan kontekstissa. Aktivointiin painottuvia aikuisen puhunnoksia ja niistä muodostuvia laajempia vuorovaikutusjaksoja on aineistossa melko runsaasti. Ne painottuvat leikkimaailmassa toimimiseen sekä leikkimaailmasta poistumisen jälkeisiin toimintoihin (kuviot 1, 2 ja 3). Aktivoinnin keskeisimpiä merkityksiä leikkimaailmatoiminnan kontekstista riippuen ovat lasten tarkkaavaisuuden suuntaaminen, lasten kannustaminen keskustelemaan ja leikkimaailmatoiminnan eteenpäin vieminen. Aktivoinnin myötä aikuinen tukee lapsia, jotta he voivat pysyä mukana leikin juonessa ja yhteisessä leikkimaailmatoiminnassa.

Aktivointia tapahtuu pienryhmätoiminnan kontekstissa ja koko ryhmän yhteisen toiminnan aikana. *Pienryhmätoiminnassa* aktivointi painottuu tynnytykseen verrattuna. Kun aikuinen toimii leikkimaailmassa pienryhmän kanssa, lapsia osallistuu vuorovaikutukseen yhtäaikaaisesti vain muutamia. Lasten ilmaisemia kanssasäätelyn tarpeita on vähemmän ja ne ovat yhteneväisempiä kuin koko lapsiryhmän toimiessa yhdessä. Aktivoinnin painottuminen liittyy myös siihen, ettei leikkimaailmassa toimiminen ja tehtävien suorittaminen ole lapsille liian haastavaa tai jännittävää, sillä lapset eivät juurikaan ilmaise tarvetta tynnytykselle. Toisaalta leikkimaailmatoiminta ei vaikuta myöskään liian helpolta, sillä lapset havaittavasti kiinnostuvat sekä motivoituvat toiminnasta ja suuntautuvat yhteiseen leikkiin. Tynnytyksen vähäisyyteen pienryhmätoiminnassa vaikuttaa myös se, ettei aikuisen tarvitse käyttää tynnytyksen keinoja esimerkiksi oman puheenvuoronsa ottamiseen tai ylläpitämiseen. Toimiessaan pienen ryhmän kanssa aikuinen käyttää muutoinkin vähän multimodaalisia resursseja niin kutsuttuun ryhmänhallintaan, joten hän voi valjastaa resurssit paljolti aktivoinnin käyttöön. Etenkin keholliset resurssit ovat aktivoinnin näkökulmasta merkittäviä, koska vähäinen määrä lapsia osallistuu vuorovaikutukseen samanaikaisesti ja esimerkiksi äänenvoimakkuudet ovat alhaisia. Aikuinen on usein myös fyysisesti lähellä lapsia, joten esimerkiksi kosketukset mahdollistuvat. *Lapsiryhmän yhteisen toiminnan* aikana aktivoinnissa korostuvat kielelliset ja prosodiset resurssit. Kyseiset tilanteet painottuvat leikkimaailmasta poistumisen jälkeisiin toimintoihin, joissa lasten havaittavat kanssasäätelyn tarpeet ovat melko yhteneväisiä. Lasten ilmeisimmät tarpeet kohdistuvat leikkimaailmassa koettujen asioiden läpikäymiseen, johon aikuisen toteuttama aktivointi vastaa mielekkäällä tavalla.

Vaihtelevien ryhmäkokoonten myötä aikuisen on mahdollista käyttää monipuolisesti multimodaalisia resursseja kanssasäätelyn tarkoituksiin, mikä mahdollistaa moninaisten säätelyn keinojen käyttämisen. Esimerkiksi kielelliset ja keholliset resurssit mahdollistavat erilaisten aktivointikeinojen käytön. Monipuoliset aktivoinnin keinot puolestaan luovat variaatioita vuorovaikutukseen ja aktivoivat lasten eri aisteja. Näin ollen useat lapset voivat suunnata tarkkaavaisuutensa yhteisen leikkimaailmatoiminnan kannalta olennaisiin asioihin. Tarkkaavaisuuden kohdistamisen myötä aikuinen voi aktivoida lapsia esimerkiksi keskustelemaan, jolloin lapset pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan leikkimaailmatoimintaan. Edellä kuvatut asiat havaittavasti lisäävät lasten kiinnostusta ja motivaatiota yhteistä toimintaa kohtaan.

Seuraavaksi kuvattavat esimerkit 3, 4 ja 5 ovat 3.2 episodista (kuvio 3) ja ne havainnollistavat sitä, kuinka aikuinen valjastaa pienryhmätoiminnan aikana aktivoinnin

käyttöön erilaisia multimodaalisia resursseja. Tilanteessa aikuinen on kahden pienryhmän eli viiden lapsen kanssa leikkimaailmassa kanssaseikkailijan roolissa. Hän istuu Annin, Ellan ja Laurin kanssa saman pöydän ääressä neliömuodostelmassa, joten he näkevät toistensa ilmeet ja eleet melko hyvin. Matti ja Aatu istuvat toisen pöydän ympärillä. Saman pöydän ääressä istuvat lapset värittävät yhteistä värityskuvaa. Heidän tehtävä on suunnitella meikki roolihahmon pyynnöstä, sillä hahmo on osallistumassa mallikilpailuun. Lapset keskustelevat keskenään hiljaisella äänellä, lähes kuiskaten. Aikuinen käyttää vähän puheenvuoroja, mutta hänen kasvonsa ovat erittäin ilmeikkäät.

Esimerkki 3.

- | | |
|----------|---|
| 1 Hahmo: | <i>vai niin ((aikuinen katsoo hahmoa))</i> |
| 2 Anni: | <i>kato nyt [tää näyttää vähä sellaselt ku ()] ((Anni katsoo ja koskettaa pöydällä olevaa piirustusta))</i> |
| 3 | <i>((aikuinen siirtää katseen piirustukseen, jonka jälkeen hän siirtää katseen hahmoon))</i> |
| 4 | <i>((Anni siirtää katseen aikuiseen ja aikuinen siirtää katseen Anniin))</i> |
| 5 | <i>((Anni siirtää katseen piirustukseen))</i> |
| 6 | <i>((aikuinen luo monitoroivan katseen muihin lapsiin ja siirtää katseen hahmoon))</i> |
| 7 | <i>((Anni siirtää katseen aikuiseen, aikuinen pitää katseen hahmossa))</i> |
| 8 Hahmo: | <i>[pisteitäkö? (.) kyllä täällä on pieni hetki joudun laskemaan luurin pois kädestäni] koska minulla on tämä ((Anni siirtää katseen hahmoon)) (.) tämä toinen käsi kantositeessä olen vain yksikätinen tällä hetkellä /pieni hetki ylituomari pieni hetki/ ((Anni pitää katseen hahmossa))</i> |

Katsekäyttäytymisen myötä aikuinen aktivoi lapsia suuntaamaan tarkkaavaisuutensa leikin juonen kannalta olennaiseen asiaan eli siihen, mitä hahmo kertoo lasten ansaitsemista pisteistä. Katseen siirtämisen ja katsekontaktien (rivit 1, 3, 4, 6, 7) lisäksi aikuinen tekee myös monitoroivan katseen (rivi 6). Useisiin lapsiin kohdistuvan katseen myötä hänen on mahdollista havainnoida sitä, mihin Annin lisäksi muut lapset suuntaavat tarkkaavaisuutensa. Aikuisen katseella nähdään oleva kontrolloiva vaikutus. Aikuinen kutsuu katseellaan lapsia kuuntelemaan silloin, kun hän lapsiin suuntautuvan katseen jälkeen siirtää katseensa hahmoon (rivi 6). Aikuisen katseen siirrot ja niiden kontrolloiva vaikutus ovat merkityksellisiä aktivoinnin näkökulmasta, sillä Anni siirtää vuorovaikutusjakson lopussa katseen aikuisen osoittamaan kohteeseen eli hahmoon (rivi 8). Katseiden kontrolloivalle vaikutukselle löytyy aineistosta kuitenkin myös poikkeuksia, kuten seuraava esimerkki 4 osoittaa. Vuorovaikutusjakso alkaa hetki edellä

kuvatun jakson (esimerkki 3) loppumisen jälkeen tilanteesta, jossa Matti ja Aatu saavat värityskuvan valmiiksi.

Esimerkki 4.

((28 riviä poistettu esimerkin 3. ja 4. väliltä))

37 Aatu: *nyt tää on valmis] ((ojentaa värityskuvan hahmolle))*

38 Hahmo: *mahtavaa työtä (.) tästä minä pidän (.) ja tuolla on teidän merkinnekin (.) kiitos ((aikuinen siirtää katseen värityskuvaan))*

39 *((Matti ja Aatu kävelevät kohti teleportaalia (poistuuakseen leikkimaailmasta)))*

40 Hahmo: *niin missä olinkaan (.) mitä olinkaan puhumassa ((aikuinen siirtää katseen hahmoon))*

41 *((aikuinen istuu teleportaalin vieressä ja siirtää katseen Mattiin, vie käden Matin eteen, nostaa etusormen pystyyn ja osoittaa sillä kohti hahmoa))*

42 *((Matti pysähtyy))*

43 *((aikuinen osoittaa sormella hahmoa uudestaan ja samalla liikuttaa kättä kohti hahmoa, aikuinen siirtää katseen hahmoon))*

Aikuinen käyttää vuorovaikutuksessa ainoastaan kehollisia resursseja Matin pysäyttämiseen ja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, joiden myötä aikuinen havaittavasti pyrkii kiinnittämään Matin huomion hahmon puheeseen. Aikuinen käyttää aktiivoinnin keinoina käden osoittavia eleitä ja katseen siirtämistä (rivit 41 ja 43). Osoittaessaan sormella kohti hahmoa ja liikuttaessaan kättä hahmon suuntaan (rivi 43), aikuinen antaa Matille kehollisesti vihjeen tarkkaavaisuuden suuntaamisesta. Kun aikuinen siirtää katseen Matista hahmoon (rivi 43), hän tukee osoittavan eleen tarjoamaa vihjettä. Seuraavaksi kuvattavassa esimerkissä 5 käsillä olevaa vuorovaikutusjaksoa tarkastellaan hieman edellä kuvattua esimerkkiä pidemmälle, jotta kanssasäätelyn kokonaiskuva havainnollistuu. Laajempi tarkastelu osoittaa, että keholliset resurssit eivät riitä Matin tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, sillä Matti ei kykene tulkitsemaan aikuisen kehollisia vihjeitä.

Esimerkki 5.

44 Hahmo: *luigi on hyvä ystäväni mutta hän ei ole maininnut mitään (.) hän on italiassa tällä hetkellä*

45 *((Matti siirtää katseen aikuiseen))*

46 *((aikuinen siirtää katseen Mattiin, osoittaa sormella hahmoa ja siirtää katseen takaisin hahmoon))*

- 47 ((Matti siirtää katseen pöytään, jonka jälkeen hän siirtää katseen aikuiseen))
- 48 ((aikuinen katsoo edelleen hahmoa ja nyökkää))
- 49 Hahmo: loma[matkalla]
- 50 Matti: [mitä] ((katsoo edelleen aikuista hämmästyneellä ilmeellä))
- 51 ((aikuinen siirtää katseen Mattiin ja heidän välilleen syntyy katsekontakti))
- 52 ((aikuinen osoittaa sormella hahmoa ja siirtää katseen hahmoon))
- 53 Aikuinen: °kuuntele mitä se sanoo°
- 54 ((Matti siirtää katseen hahmoon))

Edellä kuvatun vuorovaikutusjakson alussa aikuinen pyrkii aktivoinnin myötä havaittavasti suuntaaman Matin tarkkaavaisuuden hahmon puheeseen kehollisia resursseja hyödyntäen (rivi 46). Matin esittämän kysymyksen (rivi 50) jälkeen aikuinen aktivoi Mattia edelleen hyödyntäen kehollisia resursseja (rivit 51–52), joiden lisäksi hän ottaa käyttöön myös kielelliset resurssit kehottamalla Mattia kuuntelemaan hahmon puhetta (rivi 53). Matti osaa tulkita aikuisen kielellisen vihjeen tarkkaavaisuuden suuntaamisesta, sillä hän siirtää katseen hahmoon (rivi 54). Kielellisten, prosodisten ja kehollisten resurssien yhteiskoordinaatiot ovat merkittäviä aktivoinnin kannalta. Useiden resurssien valjastaminen aktivoinnin käyttöön mahdollistaa sen, että aikuinen aktivoi Matin eri aistikanavia. Matin on mahdollista ymmärtää useilla resursseilla tuotetut viestit paremmin tai tarkemmin kuin yksittäisten kehollisten resurssien myötä ilmaistut viestit.

5.3 Tyynnytys ja aktivointi

Videoaineiston analyysi osoitti, että aineisto sisältää sellaisia aikuisen puhunnoksia, joiden sisältämä vuorovaikutus oli tulkittavissa sekä tyynnyttäväksi että aktivoivaksi. Näin ollen kanssasäätelyä ei voitu kyseisten puhunnosten osalta tulkita joko tyynnyttäväksi tai aktivoivaksi ilman, että vuorovaikutuksessa tapahtuva moninainen kanssasäätely olisi yksipuolistunut. Tutkimusaineiston rikkaan variaation säilyttämiseksi ja sen esille tuomiseksi tässä tutkimuksessa kolmanneksi kanssasäätelyn muodoksi vakiintui *tyynnytys ja aktivointi*, joka kuvaa tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuutta vuorovaikutuksessa. Kyseinen tutkimustulos poikkeaa kirjallisuudessa esitetyistä kanssasäätelyn kuvauksista ja aiempien tutkimusten tuloksista, sillä kanssasäätelyä ei ole aiemmin tutkittu tyynnytyksen ja aktivoinnin yhtäaikaisuuden näkökulmasta.

Tyynnytyks ja aktivointi mahdollistaa ison lapsiryhmän tarpeisiin vastaamisen

Tyynnytyksen ja aktivoinnin *samanaikaisuutta* ilmenee vuorovaikutuksessa koko ryhmän yhteisen toiminnan ja pienryhmätoiminnan aikana. Lapsiryhmän yhteisen toiminnan kontekstissa tyynnytys kohdistuu paljolti lasten äänenvoimakkuuden säätelyyn ja kontekstin kannalta ei-toivottuun toimintaan reagoimiseen. Koska tyynnytykseen yhdistyy myös aktivointi, lasten täydellinen hiljentyminen tai paikalleen pysähtyminen ei ole olennaista (vrt. luku 5.1, jossa tyynnytystä käsitellään ainoana kanssasäätelyn muotona). Samanaikaisen aktivoinnin myötä aikuinen kannustaa lapsia merkittävimmin kuuntelemaan, esittämään ajatuksiaan ja toimimaan kontekstin näkökulmasta olennaisella tavalla. Aikuinen suuntaa lasten tarkkavaisuutta leikkimaailmatoiminnan kannalta keskeisiin asioihin sekä tukee ja rohkaisee lapsia osallistumaan yhteiseen toimintaan. Lisäksi hän käyttää tyynnytyksen ja aktivoinnin keinoja tarvittaessa niin kutsuttuun ryhmänhallintaan. Aikuinen voi tyynnytyksen ja aktivoinnin keinoja varioimalla organisoida koko ryhmän yhteistä vuorovaikutusta ja ylläpitää vuorovaikutusjärjestystä, jotta yhteinen leikkimaailmatoiminta mahdollistuu. Vuorovaikutusjärjestyksen organisointia tapahtuu esimerkiksi silloin, kun aikuinen tyynnytyksen ja aktivoinnin myötä osoittaa ja ylläpitää omia puheenvuorojaan ja jakaa lapsille puheenvuoroja. Kielelliset ja prosodiset resurssit ovat erityisen merkittäviä tyynnytyksen ja aktivoinnin näkökulmasta silloin, kun koko ryhmä toimii yhdessä.

Kanssasäätelyn muodoista tyynnytys ja aktivointi vastaa ison lapsiryhmän säätelyn tarpeisiin, sillä suuressa ryhmässä lasten tarpeet eivät ole yhtenäisiä. Tarpeiden erilaisuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että samalla hetkellä toiset lapset voivat havaittavasti tarvita tyynnytystä ja toiset aktivointia. Aktivoinnin myötä aikuinen kannustaa vuorovaikutukseen erityisesti niitä lapsia, jotka eivät esimerkiksi suuntaa tarkkaavaisuuttaan yhteiseen leikkimaailmatoimintaan tai eivät ole havaittavan kiinnostuneita siitä. Aktivointi on tärkeää, jotta lasten on mahdollista kiinnostua ja motivoitua yhteisestä toiminnasta sekä pysyä mukana yhteisen leikin juonessa. Tämä on keskeistä, sillä Sajaniemen ym. (2015, 30) mukaan oppimisprosessi voi käynnistyä vasta lasten valppaan ja tarkkaavaisen toiminnan seurauksena. Kanssasäätelyn tyynnyttävien piirteiden myötä aikuinen puolestaan tyynnyttää erityisesti niitä lapsia, joita leikkimaailmatoiminta havaittavasti jännittää ja joiden aktivaatiotasoa on jo kohonnut liiaksi. Tyynnyttäminen on oleellista, sillä se auttaa lapsia toimimaan sopivalla aktivaatiotasolla (Sajaniemi ym., 2015, 30). Tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuus kertoo siitä, että aikuinen varioi kanssasäätelyä ja tukee lasten osallistumista yhteiseen leikkimaailmatoimintaan.

Tyynnytytys ja aktivointi pienryhmätoiminnassa

Pienryhmätoiminnan kontekstissa tyynnytytys ja aktivointi näyttäytyy hieman eri tavoin kuin koko ryhmän yhteisen toiminnan aikana. Pienryhmätoiminnassa aikuisen toteuttama tyynnytytys kohdistuu niin kutsutun ryhmänhallinnan sijaan paljolti havaittavasti jännittyneiden lasten rauhoittamiseen. Aktivointi puolestaan näyttäytyy lasten kannustamisena ja rohkaisemisena, jolla aikuinen tukee lasten osallistumista yhteiseen toimintaan. Multimodaalisten resurssien yhteiskoordinaatioita tarkastelemalla havaitaan, että aikuinen käyttää merkittävästi kehollisia resursseja tyynnytyksen ja aktivoinnin tarkoituksiin pienryhmätoiminnan aikana. Tällöin fyysinen läheisyys, katseen siirrot, katsekontaktit, koskettaminen, kehon asennot ja aikuisen sijoittuminen tilaan sekä edellisten variaatiot ovat keskeisiä kanssasäätelyn keinoja. Aikuinen on usein lähellä lapsia ja vertikaalisesti tarkasteltuna hänen sijoittumisensa tilaan vaihtelee vuorovaikutusjaksosta riippuen lattiatasosta seisovaan asentoon.

Tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuus

Aikuinen valjastaa tyynnytyksen ja aktivoinnin tarkoituksiin kontekstista riippuen erilaisia *multimodaalisten resurssien yhteiskoordinaatioita*. Aikuisen on mahdollista käyttää esimerkiksi kielellisiä resursseja niin tyynnyttävään kuin aktivoivaankin tarkoitukseen. Hän voi esimerkiksi yhden puhunnoksen aikana tuottaa ensin tyynnyttävää puhetta, jonka jälkeen puheen merkitys muuttuu aktivoivaksi. Seuraavaksi tarkasteltava esimerkki 6 on poimittu 1.2 episodista (kuvio 1) ja se havainnollistaa edellä kuvattua ilmiötä pienryhmätoiminnassa. Esimerkissä aikuinen valjastaa tyynnytyksen käyttöön niin kielellisiä, prosodisia kuin kehollisiakin resursseja. Aktivointiin hän käyttää kielellisiä resursseja. Aikuinen kohdistaa kanssasäätelyn merkittävimmin havaittavasti eniten leikkimaailmaan siirtymistä jännittävän Ellan tarpeisiin.

Esimerkki 6.

1 Aikuinen: °siäl on (kutsuu lastenhoitajaa nimeltä) (.) mennää° ((kuiskaa Ellan korvaan, on kumartuneena kohti Ellaa, pitää hänen kädestä kiinni ja katsoo häntä))

Aikuisen puhunnoksen alku ”siäl on (kutsuu lastenhoitajaa nimeltä)” (rivi 1) tulkitaan kielelliseksi tyynnytykseksi, sillä puheellaan aikuinen ennakoi tulevaa

leikkimaailmatoimintaa ja tarjoaa Ellalle lisätietoja siihen liittyen. Koko puhunnokseen liittyvä puheen prosodinen tyyntytyksen keino on äänenvoimakkuuden hiljentäminen kuiskaamiseksi. Vuorovaikutuksessa on myös fyysistä läheisyyttä ja kosketusta, jotka tulkitaan tyyntyttäväiksi kanssasäätelyn keinoiksi. Puhunnoksen loppuosaa ”mennää” (rivi 1) kertoo siitä, että aikuinen käyttää puheessaan me-muotoa. Me-muotoa hyödyntämällä aikuinen sisällyttää kielellisin keinoin myös itsensä mukaan leikkimaailmatoimintaan, mikä on osoitus aikuisen ja lapsen yhteisestä toiminnasta. Puheen lisäksi yhdessä tekemistä korostaa jo aiemmin huomioitu kädestä kiinni pitäminen. Yhteistoiminnan painottaminen tulkitaan tyyntyttäväksi, sillä jännittävässä tilanteessa tutun aikuisen fyysisen läsnäolo voi vahvistaa lapsen turvallisuudentunnetta ja saada siten tyyntyttäviä merkityksiä. ”Mennää”-ilmaisussa on myös aktivoivia piirteitä, sillä kyseistä verbiä käyttämällä aikuinen ilmaisee toimintaa eli siirtymistä leikkimaailmaan. Sanavalinnan myötä aikuinen suuntaa Ellan tarkkaavaisuuden toiminnan etenemiseen, joka nähdään myös aktivoinnin keinona.

Tyyntytyksen ja aktivoinnin tiheä vaihtelu

Kanssasäätelyä tapahtuu kokoaikaisesti aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatustilanteissa. Tästä syystä laaja kanssasäätelyprosessi ei näyttäydy kokonaisuudessaan yhden puhunnoksen tarkastelun myötä. Seuraavaksi havainnollistetaan sitä, miten tyyntytykset ja aktivointi ilmenevät hieman pidemmässä vuorovaikutusjaksossa. Laajemman vuorovaikutusjakson tarkastelu osoittaa myös sen, että tyyntytykset ja aktivointi voivat vaihdella tiheästi eri puhunnosten välillä. Seuraavaksi kuvattava esimerkki 7 on 1.1 episodista (kuvio 1). Se poikkeaa edellisestä esimerkistä (esimerkki 6) laajuutensa lisäksi myös siksi, että vuorovaikutusjakso sijoittuu koko esiopetusryhmän yhteisen toiminnan kontekstiin. Leikkimaailmatoiminnan alkaessa aikuiset ja lapset ovat piirimuodostelmassa lukemassa leikkimaailmasta saapunutta kirjettä.

Esimerkki 7.

- | | |
|-----------------|--|
| 1 Aikuinen (1): | <i>voitte halutessanne käyttää <u>kolme boonusta</u> ((pitää kättä leualla, katsoo kirjettä ja siirtää katseen lapsiin, ottaa käden leualta ja nostaa kolme sormea pystyyn))</i> |
| 2 Aikuinen (1): | <i>hei [on kolme <u>boonusta</u>] ((katsoo lapsiin, nostaa kolme sormea pystyyn, siirtää katseen kirjeeseen))</i> |

3 Aikuinen (2):	<i>[on kolme boonusta]</i>
4 Lapsi:	<i>mitä boonuk[sia]</i>
5 Aikuinen (1):	<i>[jolloin] kentälle voi <u>kolmen pelaajan lisäksi</u> tulla mukaan <u>yksi</u> yli kahdeksantoistavuotias apumies tai nainen</i>
6	<i>((aikuinen katsoo kirjettä, siirtää katseen lapsiin))</i>

Aikuinen (1) käyttää puheessaan te-muotoa (rivi 1), jonka myötä hän ei kielellisesti liitä itseään mukaan toimintaan, vaan hän kohdistaa leikin säännöt lapsille. Puhe nähdään aktivoivana, sillä aikuinen kannustaa lapsia toimimaan ryhmänä. Aikuisen puheen prosodiset piirteet sisältävät runsaasti variaatioita. Puheessaan hän painottaa erityisesti lukumääriin viittaavia sanoja, jotka ovat sääntöjen ymmärtämisen kannalta keskeisiä (rivit 1 ja 5). Näin toimimalla hän tukee lasten ymmärrystä leikin säännöistä. Lisäksi aikuinen käyttää ”hei”-sanaa ja toistaa puhunnoksen keskeisimmän sisällön (rivi 2), joiden myötä hän osoittaa pitävänsä puheenvuoron itsellään ja aktivoi lapsia suuntaamaan tarkkaavaisuutensa puheen kuuntelemiseen. Toistamisen vaikutusta tehostaa edelleen se, että toiston tekevät samanaikaisesti molemmat vuorovaikutukseen osallistuvat aikuiset (rivit 2–3). Toisto ei tuo vuorovaikutukseen uutta informaatiota, joten puhunnokset voidaan tulkita aktivoinnin lisäksi myös tynnyttäviksi. Tynnyttävää tulkintaa tukee myös se, että lasten puheäänien äänenvoimakkuus hiljenee toiston myötä.

Vuorovaikutusjaksossa esiintyy edellisen lisäksi myös muita kielellisten resurssien myötä tuotettuja tynnytyksen keinoja. Puheen sisällön myötä aikuinen (1) tuo ilmi, että aikuisen on mahdollista mennä leikkimaailmaan yhdessä lasten kanssa (rivi 5). Tällöin hän tynnyttää mahdollisesti eniten jännittäviä lapsia. Puhunnos tulkitaan tynnyttäväksi, koska se kertoo mahdollisuudesta tutun aikuisen läheisyyteen leikkimaailmassa, mikä voi lisätä lasten turvallisuudentunnetta. Puheen sisältö toimii myös ennakointina, sillä sen myötä lapsille tarjoutuu lisätietoja tulevasta toiminnasta.

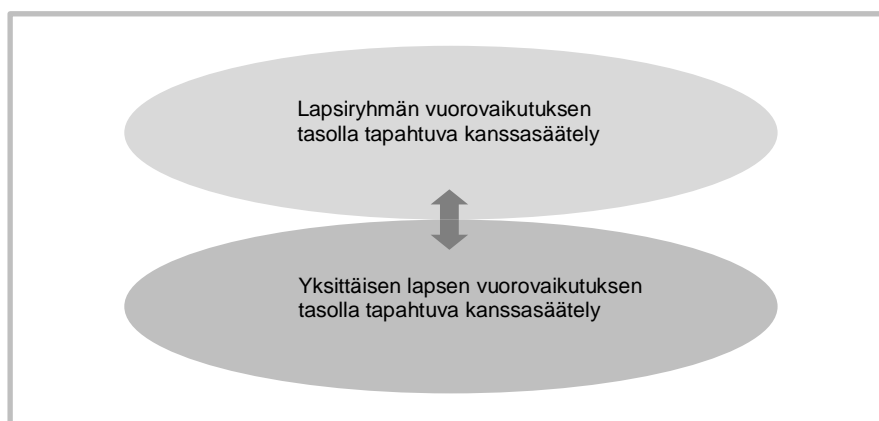
5.4 Kanssasäätely kahdella vuorovaikutuksen tasolla

Tutkimuksen videoaineisto tuotettiin ryhmämuotoisen esiopetuksen kontekstissa. Leikkimaailmatoiminnan aikana aikuiset ja lapset toimivat yhtenä suurena ryhmänä tai muodostivat useita pienryhmiä. Vuorovaikutuksen pedagogisen organisoitumisen nähdään lähtökohtaisesti sisältävän enemmän variaatioita koko ryhmän toimiessa yhdessä kuin pienryhmätoiminnan kontekstissa. Variaatioiden moninaisuus johtuu muun

muassa siitä, että ryhmän yhteisen toiminnan aikana vuorovaikutukseen osallistuu paljon lapsia (esimerkiksi 21 lasta), joilla voi olla kanssasäätelyn näkökulmasta erilaisia tarpeita. Rikkaiden variaatioiden tavoittamiseksi tässä osiossa tarkastellaan sellaisia aikuisen puhunnoksia ja niistä muodostuvia laajempia vuorovaikutusjaksoja, jotka sijoittuvat lapsiryhmän yhteisen toiminnan kontekstiin.

Kanssasäätely lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla

Esiopetusryhmän yhteisen toiminnan aikana kanssasäätely organisoituu vuorovaikutuksessa kahdella tasolla. Nämä kaksi tasoa ovat *lapsiryhmän vuorovaikutuksen taso* sekä *yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen taso* (kuvio 4).



Kuvio 4. Kanssasäätely kahdella vuorovaikutuksen tasolla

Toteuttaessaan kanssasäätelyä *lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla* (kuvio 4) aikuinen on lähtökohtaisesti vuorovaikutuksessa kaikkien ryhmän lasten kanssa. Aikuinen vastaa lasten ilmaisemiin säätelyn tarpeisiin kanssasäätelyn myötä, jolloin hän kohdistaa tyyntymisen ja/tai aktivoinnin keinot enimmäkseen yhteisesti kaikille vuorovaikutuksessa oleville lapsille. Huolimatta siitä, että aikuinen kohdistaa vuorovaikutuksen myötä kanssasäätelyn keinot yhtäaikaaisesti kaikille lapsille, hän voi multimodaalisia resursseja hyödyntämällä toteuttaa pieniä variaatioita. Aikuinen voi esimerkiksi katsettaan siirtämällä osoittaa kohdistavansa tietyn puhunnoksen sisällön erityisesti yksittäiselle lapselle.

Yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla toteutuva kanssasäätely (kuvio 4) kuvaa sitä, että kaikille ryhmän lapsille yhteisesti kohdistetun säätelyn lisäksi aikuinen vastaa hetkellisesti yksittäisen lapsen kanssasäätelyn tarpeisiin. Aikuinen huomioi erityisesti

yksittäisen lapsen säätelytarpeet kohdistamalla tynnytyksen ja/tai aktivoinnin keinot selkeästi tietylle lapselle. Tämä toteutuu sellaisissa vuorovaikutusjaksoissa, joissa aikuinen on ensisijaisesti vuorovaikutuksessa kaikkien ryhmän lasten kanssa, mutta siirtyy hetkellisesti kyseiseltä lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolta vuorovaikutukseen ja kanssasäätely-yhteyteen yksittäisen lapsen kanssa. Siirtyminen tapahtuu silloin, kun lapsi ilmaisee sellaista säätelyn tarvetta, johon aikuisen ei ole mielekästä tai mahdollista vastata lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Toimittuaan yksittäisen lapsen tasolla aikuinen ja lapsi siirtyvät takaisin ryhmän vuorovaikutuksen tasolle. Kaksisuuntainen nuoli kuvaa tätä edestakaista liikettä tasojen välillä (kuvio 4).

Kaksi aikuista toteuttaa kanssasäätelyä

Seuraavaksi kanssasäätelyn organisoitumista vuorovaikutuksessa kuvataan yksityiskohtaisemmin. Ilmiön kuvaus aloitetaan 1.4 episodista (kuvio 1), joka sijoittuu lapsiryhmän yhteisen toiminnan kontekstiin (esimerkki 8). Aikuiset ja lapset ovat kokoontuneet leikkimaailmasta poistuttuaan piirille pohtimaan roolihahmolta saamiensa vihjekirjainten merkitystä. Aikuinen (1) seisoo piirin edessä ohjaten yhteistä keskustelua ja aikuinen (2) istuu piirillä lasten kanssa.

Esimerkki 8.

- | | |
|--------------------|--|
| 1 Aikuinen (1): | <i>/>se sano et joo hän on ratkaissut toisen johtolangan (.) arvatkaa mikä se johtolanka on</i> ((kääntyy kasvot lapsia kohti, liikuttaa päätä puolelta toiselle nopeasti))</i> |
| 2 Lapset (useita): | <i>no</i> |
| 3 | <i>((aikuinen (1) kääntyy katsomaan taakseen, kääntyy takaisin kohti lapsia))</i> |
| 4 Aikuinen (1): | <i>suurimmasta pienimpää</i> |
| 5 Eetu: | <i>HEI MEIL ON SE MI- SE JUTTU TUOLLA</i> |
| 6 Aikuinen (1): | <i>mikä juttu</i> |
| 7 Eetu: | <i>se pituusjärjestys</i> |
| 8 Aikuinen (2): | <i>pituusjärjestys ((hämmästyneä ääniä ja kasvojen ilmeä))</i> |
| 9 Aikuinen (1): | <i>ni (.) >pitäskö meidän itte mennä siihen< suurimmasta pienimpään</i> |

Varhaiskasvatuksen opettajat eli aikuinen (1) ja aikuinen (2) osallistuvat aktiivisesti lapsiryhmän tasolla tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja sen osana toteutuvaan kanssasäätelyyn. Leikkimaailman hahmon roolissa toiminut lastenhoitaja on riisumassa roolivaatteita, joten hän ei osallistu käsillä olevaan toimintaan. Aikuiset aktivoivat lapsia

kielellisesti esittämällä kysymyksiä (rivit 1, 6, 9) ja toteamuksia (rivit 4, 8) runsaasti variaatioita sisältävillä äänensävyillä. Lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla toimimisen voi huomata aikuisten katsekäyttäytymisestä. Aikuinen (1) luo esimerkiksi monitoroivan katseen lapsiin (esim. rivi 1). Lisäksi hän käyttää puheessaan monikkomuotoa. Hän puhuttelee lapsia te-muotoa käyttäen (rivi 1) sekä itseään ja lapsia me-muotoa hyödyntäen (rivi 9). Ryhmän vuorovaikutuksen tasolla aikuiset reagoivat Eetun puhunnoksiin, jotka hän tuottaa melko voimakkaalla äänenvoimakkuudella (rivit 5 ja 7). Tällöin on mahdollista, etteivät hiljaisemmalla äänellä tuotetut lasten puheenvuorot saa tilaa koko ryhmän yhteisen vuorovaikutuksen aikana.

Esimerkki 9 jatkuu suoraan esimerkistä 8. Siinä aikuisen (2) sylissä istuva lida alkaa kertoa ratkaisuehdotustaan (rivi 10) aikuisen (1) aiemmin esittämiin vihjeisiin (rivit 1 ja 4) liittyen. Aikuinen (2) ja lida siirtyvät lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolta yksittäisen lapsen tasolle, sillä he alkavat keskustella kahdestaan johtolangan ratkaisemisesta. Keskustellessaan kahden kesken aikuinen (2) aktivoi lidaa pohtimaan ratkaisuehdotusta esittämällä hänelle kysymyksen (rivi 11).

Esimerkki 9.

- | | |
|------------------|--|
| 10 lida: | <i>oikeesti se menee niin sit siit tulee joku sana ku mä keksin sen () ((lida ja aikuinen (2) luovat katsekontaktin))</i> |
| 11 Aikuinen (2): | <i>miten ne pitää järjestää ne kirjaimet</i> |
| 12 lida: | <i>öö:: niinkun se kuka on [suurin se pitää varmaan laittaa eka ja sitte pienempi]</i> |
| 13 Aikuinen (1): | <i>[hei:: se sano että isoimmasta]= ((keskustelee muiden lasten kanssa (lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla)))</i> |

Kahdenvälisen keskustelun (rivit 10–13) jälkeen aikuinen (2) ja lida siirtyvät takaisin lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolle (rivit 14–16). Siirtyminen havainnollistetaan esimerkissä 10, joka on jatkoa esimerkille 9.

Esimerkki 10.

- | | |
|------------------|---|
| 14 Aikuinen (2): | <i>=>sano sano kerro lidalla oli miete kerro kerro< ((aikuinen (2) ja lida siirtävät katseet kohti aikuista (1), aikuinen (2) osoittaa sormella lidaa))</i> |
| 15 Aikuinen (1): | <i>no ((siirtää katseen lidaan))</i> |
| 16 lida: | <i>että ekaks kannattaa laittaa niinku kaikist pisin ja sitte sit kannattaa laittaa niinku alimmasta koska sit siit saattaa tulla joku sana ((lida vaihtaa</i> |

istumapaikkaa aikuisen (2) jalkojen päällä siten, että hän siirtyy hieman lähemmäs aikuista (1))

Aikuinen (2) aktivoi lidaa ilmaisemaan oman ratkaisuehdotuksensa luomalla lidan puheenvuorolle tilaa lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Aikuinen (2) toteuttaa tilan luomisen katkaisemalla omalla puheenvuorollaan aikuisen (1) puheenvuoron (rivit 13–14). Aikuisen (2) toiminnan seurauksena myös aikuinen (1) alkaa aktivoida lidaa lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla kysyvällä tokaisulla ”no” ja siirtämällä katseen lidaan (rivi 15). Näin toimimalla myös aikuinen (1) osoittaa suuntaavansa tarkkaavaisuutensa lidaan ja olevansa kiinnostunut kuulemaan hänen näkemyksensä. Saatuaan puheenvuoron lida aktivoituu ja rohkaistuu kertomaan oman ratkaisuehdotuksensa lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla (rivi 16).

Vuorovaikutuksen organisoitumisessa on havaittavissa tehtävienjakoa. Aikuinen (1) ohjaa ryhmässä käytävää keskustelua, jolloin hän toimii vuorovaikutuksessa vahvimmin lapsiryhmän tasolla ja osallistuu kanssasäättelyyn kyseisellä tasolla. Hän vastaa lasten ilmaisemiin säätelyn tarpeisiin kohdistamalla aktivoinnin pääsääntöisesti kaikille ryhmän lapsille. Aikuinen (2) puolestaan havainnoi keskustelua ja kommentoi sen sisältöä (rivi 8) ryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Hän on yksittäisten lasten saatavilla, sillä hän istuu lattialla lasten lähellä. Fyysinen läheisyys mahdollistaa osaltaan sen, että hänelle tarjoutuu mahdollisuus tarvittaessa siirtyä yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolle toteuttamaan aktivointia.

Yksi aikuinen toteuttaa kanssasäättelyä

Seuraavaksi kuvattava esimerkki 11 havainnollistaa 2.3 episodiin (kuvio 2) sisältyvän kanssasäättelyn organisoitumista lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Vuorovaikutusjakson aikana varhaiskasvatuksen opettaja toimii esiopetusryhmän aikuisista ainoana aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja organisoii siirtymää esiopetustilasta leikkimaailmaan. Toimintaan osallistuvat hänen lisäksi muodollisesti epäpätevä varhaiskasvatuksen opettaja ja avustaja, mutta heidän ei nähdä kanssasäättelyn näkökulmasta toimivan aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näin ollen vuorovaikutuksen organisoituminen näyttäytyy aiemmin kuvattua kompleksisempänä ilmiönä. Esimerkki alkaa hetkestä, jolloin lapset makaavat rentoutumishetken jälkeen lattialla. Esiopetustilaa jakava välisermi aukeaa ja lapset

huomaavat, että sermin raottuneeseen kohtaan ilmestyy tunneli, jota lapset kutsuvat putkeksi. Lapset tietävät entuudestaan, että tunneli johtaa leikkimaailmaan.

Esimerkki 11.

- | | |
|--------------|--|
| 1 Lapsi: | <i>putki löyty ((lapset nousevat lattialta seisomaan))</i> |
| 2 Aikuinen: | <i>putki ((kävelee tilassa))</i> |
| 3 Aikuinen: | <i>ihan rauhassa hei [pidetään tää sama rauhallinen tilanne] ((katsoo lapsiin, kädet vartalon edessä, kämmenet alaspäin, siirtää katseen pöytään, laittaa soittimen kädestään pöydälle))</i> |
| 4 Eetu: | <i>[kuka ton avas (.)] no kuka tuolla menee=</i> |
| 5 Aikuinen: | <i>=en tiedä ((siirtää katseen kulkusuuntaan, lähtee kävelemään kohti sermiä))</i> |
| 6 | <i>((lapset ja aikuinen kävelevät kohti sermiä, aikuinen kävelee takaperin, jolloin hän on kasvot kohti lapsia, aikuinen tekee käsillään ylhäältä alas suuntautuvan liikkeen))</i> |
| 7 Aikuinen | <i>hei [hei] ((nostaa käden ilmaan kämmen kohti lapsia))</i> |
| 8 Lapsi: | <i>[kuka] avas</i> |
| 9 Aikuinen: | <i>pelihahmot ((siirtää katseen yläviistoon kohti kaappia ja osoittaa kädellä katseen suuntaan))</i> |
| 10 Lapsi: | <i>kuka tual on</i> |
| 11 Aikuinen: | <i>en tiä ((siirtää katseen kysymyksen esittäneeseen lapseen))</i> |
| 12 Aikuinen: | <i>>en mä oo koskaan käyny< me tarvitaan ((pysähtyy tunnelin eteen, laittaa kädet suun eteen, siirtää katseen yläviistoon kohti kaappia))</i> |
| 13 Aikuinen: | <i>(puhuttelee lapsia ryhmän nimellä) ((tekee monitoroivan katseen lapsiin, laskee kädet alas))</i> |
| 14 Aikuinen: | <i>me tarvitaan teleporttilaite ((kumartuu eteenpäin kohti lapsia))</i> |
| 15 Aikuinen: | <i>ei tönit ei tönit ((tekee käsillä vartalon edessä ylhäältä alas suuntautuvia liikkeitä)) tarvitaan teleporttilaite ((siirtää katseen kulkusuuntaan, kävelee kohti kaappia, tekee käsillä ylhäältä alas suuntautuvia liikkeitä))</i> |
| 16 Aikuinen: | <i>haetaan teleporttilaite ((siirtää katseen puheessa ilmaisemaan kohteeseen))</i> |
| 17 Aikuinen: | <i>haetaan täältä hahmot ((kävelee kaapin luokse, ottaa hahmot kaapin päältä))</i> |

Aikuinen kohdistaa kanssasäätelyn pääsääntöisesti kaikille ryhmän lapsille eli hän toimii ensisijaisesti lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Tämän voi havaita siitä, että aikuinen käyttää puheessaan monikkomuotoa. Me-muodon käytön myötä hän liittää itsensä mukaan lapsiryhmän toimintaan (rivit 3, 12, 14–17) ja aktivoi kaikkia lapsia toimimaan. Näin ollen aikuinen kuvaa ja vahvistaa kielellisesti yhdessä tekemistä sekä omaa osallistumistaan toimintaan. Hän myös ohjaa ryhmää kohti toiminnan havaittavaa

tavoitetta eli leikkimaailmaan siirtymistä. Aikuinen vastaa yksittäisten lasten esittämiin kysymyksiin lyhyesti ja suurpiirteisesti (rivit 5 ja 11). Lyhyet puhunnokset ilmentävät sitä, ettei aikuinen toimi vuorovaikutuksessa ensisijaisesti yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla. Kielellisten piirteiden lisäksi kehollisten resurssien käyttö kertoo siitä, että aikuinen toimii lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla. Vastatessaan lasten esittämiin kysymyksiin hän ei joka kerta siirrä katsetta kysymyksen esittäneeseen lapseen (rivi 5). Vaihtoehtoisesti hän luo lapsen lyhyen katseen (esim. rivi 11), jonka jälkeen hän siirtää katseen nopeasti monitoroimaan kaikkia lapsia (esim. rivi 13). Lasten lisäksi hän kohdistaa katseen antamiensa toimintaohjeiden kannalta olennaisiin kohteisiin esiopetustilassa (rivit 9, 16).

Lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla toimimisen (rivit 1–17) lisäksi aikuinen siirtyy lasten tarpeiden mukaisesti vuorovaikutuksessa hetkellisesti myös yksittäisen lapsen tasolle (rivit 18–20), kuten seuraavaksi kuvattava esimerkki 12 osoittaa. Esimerkki on jatkoa edelliselle esimerkille 11. Vuorovaikutusjakson alkaessa Väinö kiipeää leikkimaailman suuaukolla olevan pöydän päälle polviseisontaan ja suuntaa katseen kohti leikkimaailmaa. Aikuinen kävelee Väinön luokse.

Esimerkki 12.

18 Aikuinen	<i>älä lähe minnekkään ((siirtää katseen Väinöön, kumartuu ja kurkottaa kädellä kohti Väinöä ja ottaa kiinni hänestä))</i>
19 Aikuinen:	<i>tule hakemaa sun pelihahmo ((vetää Väinöä itseään kohti, Väinö siirtyy aikuisen lähelle))</i>
20 Aikuinen:	<i>käy hakee teleportti (.) millä sä pääset ((katsoo Väinöä))</i>

Väinö ilmaisee säätelyn tarpeensa kiivetessään pöydälle ja näin ollen mahdollisesti osoittavansa aikeen lähteä etuajassa ja epätarkoituksenmukaista reittiä leikkimaailmaan. Aikuinen havaitsee säätelyn tarpeen ja siirtyy lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolta yksittäisen lapsen tasolle kanssasäätely-yhteyteen Väinön kanssa (rivi 18). Seuraavaksi kuvataan, mitkä piirteet kyseisessä vuorovaikutusjaksossa osoittavat siirtymän tasolta toiselle. Piirteet ovat myös tynnytyksen ja aktivoinnin keinoja. Aikuinen osoittaa useita resursseja hyödyntäen olevansa vuorovaikutuksessa Väinön kanssa. Kehollisesti hän ilmentää vuorovaikutusta pysähtymällä paikalleen seisomaan ja suuntaamalla kehonsa etukumaraan kohti Väinöä (rivi 18). Lisäksi aikuinen tarttuu Väinöä kädestä (rivi 18) ja vetää häntä pöytää pitkin lähemmäs itseään (rivi 19). Tason vaihtumisesta kertoo myös se, että aikuinen käyttää puheessaan sinä-muotoa (rivi 18) eli puhuttelee ainoastaan Väinöä. Myös aikuisen katse kertoo siitä, että hän on

hetkellisesti suuntautunut vuorovaikutukseen Väinön kanssa, sillä hän kohdistaa koko vuorovaikutusjakson ajan katseensa Väinöön (rivit 18–20). Tyynnytettyään ja aktivoituaan Väinöä aikuinen irrottautuu yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolta siirtyen lapsiryhmän tasolle.

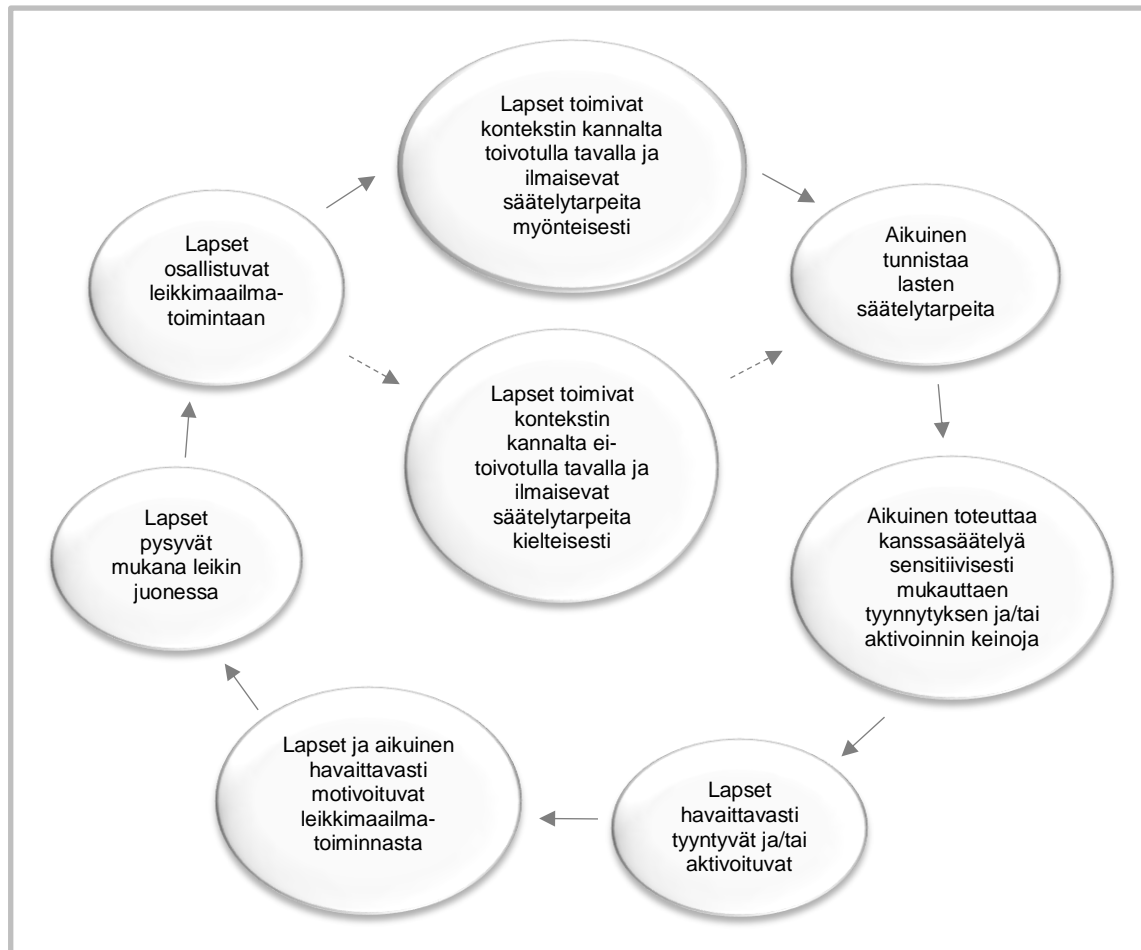
Kanssasäätely näyttäytyy erityisen *kompleksisena ilmiönä* silloin, kun ainoastaan yksi aikuinen toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa kaikkien esiopetusryhmän lasten kanssa. Tällöin aikuinen ei voi viipyä yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla ajallisesti tarkasteltuna pitkään. Esimerkiksi edellä kuvattu varhaiskasvatuksen opettajan ja Väinön kahdenkeskinen vuorovaikutusjakso (esimerkki 12, rivit 18–20) kestää noin kuusi sekuntia. Tämän jälkeen aikuinen palaa lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolle toteuttamaan kanssasäätelyä, jotta hän on kaikkien lasten saatavilla ja pystyy vastaamaan mahdollisimman monen lapsen ilmaisemiin säätelyn tarpeisiin.

5.5 Sensitiivisen ja epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehät

Videoaineiston analyysin myötä havaittiin, että aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen voi syntyä sekä sensitiivisen että epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehiä. Tässä osiossa kuvataan näiden kehien rakentumista ja ominaispiirteitä.

Sensitiivisen kanssasäätelyn kehä

Aikuisen sensitiivisesti toteuttama kanssasäätely voi muodostaa vuorovaikutukseen *sensitiivisen kanssasäätelyn kehän*. Kuviossa 5 kuvataan kyseisen kehän muodostumiseen olennaisesti liittyviä piirteitä.



Kuvio 5. Sensitiivisen kanssasäättelyn kehä

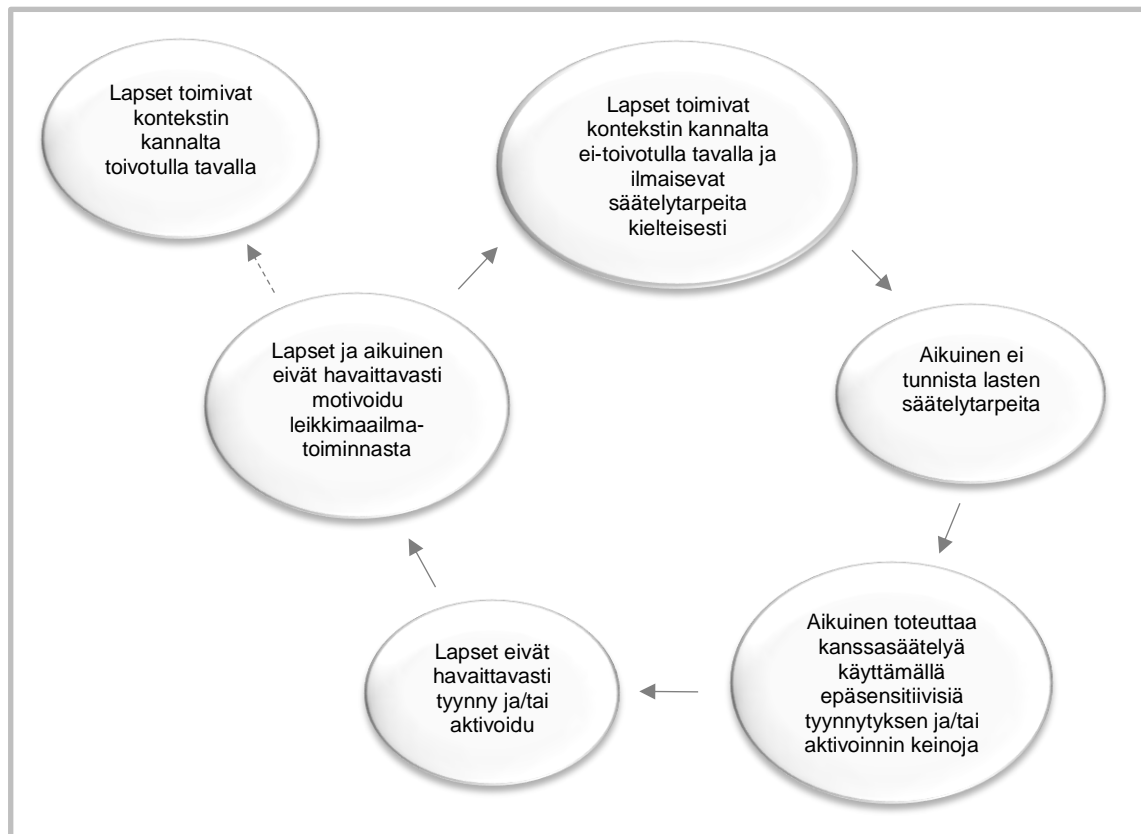
Sensitiivisen kanssasäättelyn kehä (kuvio 5) kuvaa kanssasäättelyn mahdollisuuksia vuorovaikutuksessa. Sensitiivisellä kehällä lapset toimivat pääsääntöisesti kontekstin näkökulmasta toivotulla tavalla ja ilmaisevat kanssasäättelyn tarpeitaan myönteisesti (esimerkiksi kertomalla jännittyneisyydestään tai hihkumalla riemusta). Tällöin aikuinen havaitsee ja tunnistaa lasten sääätelytarpeita. Näihin tarpeisiin hän vastaa tyyntyttämällä ja/tai aktivoimalla lapsia vuorovaikutuksessa erilaisia kanssasäättelyn keinoja käyttäen. Keskeistä on, että aikuinen varioi ja mukauttaa kanssasäättelyä ja toimintaa kohti lasten havaitun kokemuksen mukaan mielekästä sekä leikkimaailmatoiminnan kontekstin kannalta olennaista toimintaa. Tällöin aikuisen toteuttama kanssasäättely nähdään sensitiivisenä säättelytoimintana, jonka myötä lapset tyyntyvät ja/tai aktivoituvat tarkoituksenmukaisesti. Lapset ja aikuinen voivat myös motivoitua meneillään olevasta leikkimaailmatoiminnasta. Motivoitumisen myötä lapset pysyvät pääsääntöisesti mukana leikin juonessa ja heidän on mahdollista osallistua ryhmän yhteiseen toimintaan. Edellä kuvatut vuorovaikutuksen myönteiset piirteet puolestaan kannustavat lapsia toimimaan edelleen kontekstin kannalta odotetuilla tavoilla ja sensitiivisen kanssasäättelyn kehä voi

syntyä. Kehän syntymisen myötä aikuisen on mahdollista tukea lasten osallistumista yhteiseen leikkimaailmatoimintaan.

Kuten kuvion 5 katkoviivoin merkityt nuolet osoittavat, sensitiiviselle kanssasäätelyn kehälle voi syntyä hetkellisiä vuorovaikutusjaksoja, joiden aikana lapset toimivat kontekstin kannalta ei-toivotulla tavalla (ks. luku 5.4, esimerkki 12, s. 46–47). Sensitiivisen kanssasäätelyn kehä lähestyy Kennedyn (2013, 101–103) kuvaamaa vuorovaikutuksen kyllä-kehää, joka ilmentää aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa vuorottelua. Kyseiseen kehään liittyy muun muassa myönteisten tunneilmausten vahvistaminen, joka tapahtuu vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Kyllä-kehällä vuorovaikutukselle on ominaista, että aikuinen rohkaisee lasta tekemään aloitteita ja vastaanottaa niitä. Lapsi puolestaan ottaa vastaan vanhemman reaktioita ja tekee uusia reaktioita, joita vanhempi vastaanottaa. Tämän kaltainen yhteensoinnuttava kommunikaatio on keskeistä vastavuoroiselle vuorovaikutukselle.

Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä

Videoaineiston analyysin myötä aineistosta nousi esiin myös sellaisia aikuisen puhunnoksia ja niistä muodostuvia laajempia vuorovaikutusjaksoja, joiden aikana tapahtuva kanssasäätelä tulkittiin epäsensitiiviseksi. Kyseisestä ilmiöstä käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä *epäsensitiivinen kanssasäätelä*. Myös Kurki ym. (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat voivat käyttää negatiivisia kanssasäätelyn strategioita, joiden myötä he esimerkiksi vastaavat negatiivisesti lapsen käyttäytymiseen. Tämän tutkimuksen aineiston analyysi osoitti, että epäsensitiivinen kanssasäätelä voi muodostaa vuorovaikutukseen *epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehän*, kuten kuvio 6 havainnollistaa.



Kuvio 6. Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä

Kuvio 6 osoittaa, että lasten käyttäytyessä leikkimaailmatoiminnan kontekstin näkökulmasta ei-toivotulla tavalla (esimerkiksi uhmakkaasti tai levottomasti) aikuinen ei tavoita lasten havaittavaa kokemusta tilanteesta eikä tunnista heidän ilmaisemia kanssasäätelyn tarpeita. Aikuisen sensitiivisyys nähdään alhaisena, sillä lasten tarpeiden tunnistaminen on yksi keskeinen aikuisen sensitiivisyyttä osoittava piirre (Ahonen, 2015, 89, 109, 119; Rimm-Kaufman ym., 2003, 152; Tahkokallio, 2014, 75). Näin ollen aikuinen tynnyttää ja/tai aktivoi lapsia epäsensitiivisin keinoin. Kanssasäätelyn ollessa epäsensitiivistä lapset eivät havaittavasti tynny ja/tai aktivoidu leikkimaailmakontekstin näkökulmasta olennaiseen toimintaan. Lapset ja aikuinen eivät myöskään havaittavasti kiinnostu ja motivoitu yhteisestä leikkimaailmatoiminnasta. Motivoitumattomina lapset voivat käyttäytyä edelleen kontekstin kannalta ei-toivotulla tavalla. Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä syntyy, koska aikuinen ja lapset toistavat edellä kuvatun kaltaisia toimintoja. Aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus ei ole vastavuoroista, sillä se näyttäytyy melko kaavamaisena ja mekaanisena. Aikuinen ei juurikaan mukauta tynnytyksen ja/tai aktivoinnin keinoja eikä omaa toimintaansa vuorovaikutuksessa, joten hän toistaa paljolti samoja kanssasäätelyn keinoja. Kyseiselle kehälle on ominaista se, ettei aikuinen kykene kanssasäätelyn keinoin tukemaan lasten osallistumista yhteiseen leikkimaailmatoimintaan.

Edellä kuvattu epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä on mahdollista purkaa, kuten kuvion 6 katkoviivoilla kuvattu nuoli osoittaa. Kehä voi purkautua silloin, kun lapset mukauttavat omaa toimintaansa myötäilemään leikkimaailmakontekstin näkökulmasta toivottua käyttäytymistä. Lapset eivät kuitenkaan muuta toimintaansa siksi, että he olisivat havaittavasti motivoituneita leikkimaailmatoiminnasta. Mukauttaminen perustuu siihen, että aikuinen jäykästi pakottaa lapset noudattamaan asettamia sääntöjä ja lapset ikään kuin pakotettuina taipuvat aikuisen asettamiin normeihin. Kehän purkaminen on olennaista, sillä Sajaniemen ym. (2015, 115–116) mukaan aikuisen ja lapsen välisen säätely-yhteyden säröillessä olennaista on kiinnittää huomiota yhteyden palauttamiseen. Tässä tutkimuksessa yhteyden säröilemisen tai katkeamisen nähdään tapahtuvan epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehällä. Yhteyden palauttaminen ja ylläpitäminen puolestaan mahdollistuvat kyseisen kehän purkamisen myötä. Kehän purkautuessa vuorovaikutus voi siirtyä sensitiivisen kanssasäätelyn kehälle.

Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä lähestyy Kennedyn (2013, 101–103) kuvaamaa ei-kehää. Hänen mukaan ei-kehä muodostuu kyllä-kehän kadotessa silloin, kun aikuinen ei huomaa lapsen aloitteita eikä lapsi havaitse vanhemman reaktioita. Kommunikation katketessa lapsen ja aikuisen on haastavaa tehdä aloitteita, jotka olisivat olennaisia kyllä-kehän muodostumiselle. On myös mahdollista, että ei-kehällä lapsi ja aikuinen tekevät vain negatiivisia aloitteita, joihin ei reagoida tai reagointi tapahtuu ei-kehällä.

Seuraavaksi kuvataan 2.2 episodista (kuvio 2) poimitut esimerkit 13 ja 14. Vuorovaikutusjakson alkaessa lasten keskuudessa on käynnissä kaksi ristiriitatilannetta samanaikaisesti. Ensimmäisessä ristiriitatilanteessa Väinö sekoittaa Eetun shakkipelin, jonka seurauksena he huutavat ja huitovat toisiaan käsillään. Toisessa tilanteessa Juuso, Matti ja Kerttu huitovat toisiaan tikuilla.

Esimerkki 13.

- | | |
|--------------------|---|
| 1 Aikuinen: | <i>MÄ TAIDAN LAITTA VIESTIN ET EI LÄHETÄ PELIMAAILMAA</i>
<i>((kurkottaa kohti puhelinta, ottaa puhelimen käteen))</i> |
| 2 Lapset (useita): | <i>lähetää</i> |
| 3 Aikuinen | <i>NO SIT MEIÄN PITÄÄ RAUHOTTUA ((vie molemmat kädet nopeasti alas))</i> |
| 4 | <i>((aikuinen laittaa puhelimen takaisin pöydälle))</i> |
| 5 Aikuinen: | <i>ISTUKAA ALAS ((vie molemmat kädet nopeasti alas))</i> |

Aikuisen ilmaiseman varoituksen (rivi 1) jälkeen Väinö ja Eetu pysähtyvät paikalleen. Juuso, Matti ja Kerttu konttaavat lattialla ja nauravat. Hetken kuluttua aikuinen kohdistaa varoituksen erityisesti heille (rivi 16).

Esimerkki 14.

((9 riviä poistettu esimerkin 13. ja 14. väliltä))

15 ((aikuinen kävelee kohti Juusoa, Mattia ja Kerttua))

16 Aikuinen: ö: *te kolmeko ette lähe pelimaailmaa* ((Kerttu istuu lattialle))

17 ((aikuinen pysähtyy Juuson, Matin ja Kertun viereen, katsoo heitä ja osoittaa heitä kädessään olevalla malletilla))

Kertun rauhoittumisen (rivi 16) jälkeen myös Juuso ja Matti pysähtyvät paikoilleen ja rentoutumishetki alkaa. Esimerkit 13 ja 14 osoittavat, että erityisesti kielelliset ja prosodiset resurssit liittyvät epäsensitiiviseen kanssasäätelyn. Aikuinen käyttää epäsensitiivisen kanssasäätelyn keinoina epäsensitiivisillä äänensävyillä (kuten esimerkiksi voimakkaalla äänenvoimakkuudella) tuotettua puhetta (rivit 1, 3 ja 5). Lisäksi aikuinen varoittaa lapsia leikkimaailmatoiminnan mahdollisesta loppumisesta (rivi 1) ja ilmaisee mahdollisuuden sulkea Juuso, Matti ja Kerttu leikkimaailmatoiminnan ulkopuolelle (rivi 16). Kurki ym. (2016, 85) ovat havainneet tutkimuksessaan samankaltaisia negatiivisia kanssasäätelyn strategioita, joita ovat muun muassa varoitukset ja moittiminen.

Varhaiskasvatuksen opettaja on aikuisista ainut, joka toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa esimerkkien 13 ja 14 kuvaamien vuorovaikutusjaksojen aikana. Hänen lisäksi ryhmässä työskentelee kyseisenä päivänä sijaisia, mutta heidän ei nähdä kanssasäätelyn näkökulmasta osallistuvan aktiivisesti vuorovaikutukseen. Varhaiskasvatuksen opettaja toimii vuorovaikutuksessa havaittavan kiihtyneesti, joka ilmenee esimerkiksi äänenvoimakkuudesta (rivit 1, 3 ja 5) sekä voimakkaista kehon liikkeistä (rivit 3 ja 5). Mahdollisesti kiihtyneisyydestään johtuen hän ei tavoita lasten ilmaisemia säätelyn tarpeita eikä mukauta kanssasäätelyn keinoja, joten epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä pääsee syntymään.

6 Luotettavuus

Tutkimuksen videoaineisto analysoitiin keskustelunanalyttisiä analysoinnin periaatteita mukaillen. Tainio (2007, 30) muistuttaa, että tutkijat ovat kulttuurin jäseniä ja perehtyneitä tutkimuskirjallisuuteen, joten keskustelunanalyysia tekevä tutkija ei voi tulkita vuorovaikutusta ”puhtaalta pöydältä”. Käsillä olevassa tutkimuksessa kyseinen luotettavuuteen liittyvä haaste huomioitiin koko tutkimusprosessin ajan. Ennen videoaineiston analyysin aloittamista tutkija pyrki tulemaan tietoisiksi aiemmista käsityksistään kanssasäätelyyn liittyen. Tiedostamisen myötä tutkijan oli analyysin aikana mahdollista tietoisesti pyrkiä sulkemaan ennakkokäsityksiä ja teorioita pois mielestään. Tätä edesauttoi myös se, että tutkimusaineistona toimi videoaineisto. Tutkija pystyi tarkastelemaan tutkimusaineistoa aina uudelleen ja uudelleen niin kauan kuin aineistosta nousi tutkimuskysymysten suunnassa esiin mielenkiintoisia ja uusia huomioita.

Videoaineiston etuna aineistoa analysoitaessa oli myös se, että tutkija pystyi jälkikäteen palaamaan aiemmin analysoimiinsa puhunnoksiin ja vuorovaikutusjaksoihin sekä arvioimaan vielä jälkikäteen tulkintojensa osuvuutta. Videoaineisto mahdollisti myös tulkintojen vertailemisen keskenään. Vertaamisen myötä tutkija pystyi yhtenäistämään tulkintojaan analyysiprosessin eri vaiheissa. Myös Vienola (2004, 75, 78) korostaa kyseistä mahdollisuutta, sillä hänen mukaan videointi tarjoaa tutkijalle mahdollisuuksia aineiston uudelleen katsomiseen ja tulkintaan. Näin toimimalla tässä tutkimuksessa pyrittiin välttämään tutkijan aiempien kanssasäätelyyn ja vuorovaikutukseen liittyvien käsitysten heijastuminen aineiston analyysiin ja sen myötä tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusta raportoitaessa luotettavuuteen liittyviin haasteisiin vastattiin yksityiskohtaisella videoaineiston analyysin kuvauksella. Tarkan raportoinnin myötä lukijalle haluttiin osoittaa analyysin eri vaiheiden toteutuminen ja niiden linkittyminen toisiinsa. Tässä tutkimuksessa nähtiin tärkeäksi esittää lukijalle myös tutkijan tekemiä valintoja analyysiprosessin aikana, jotta lukijan on mahdollista seurata analyysin etenemistä.

Tainio (2007, 30) näkee keskustelunanalyysin etuna sen, että lukijalle kuvataan esimerkkejä siitä, mihin tutkijan tulkinnat pohjautuvat. Tämän tutkimuksen analyysivaiheessa tutkimusaineistoa kuvattiin litteraattien ja narratiivin avulla, joista esitettiin aineistoesimerkkejä tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä. Tämän nähdään lisäävään käsillä olevan tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineistoesimerkkien avulla lukijan on mahdollista seurata sekä arvioida tutkijan tekemiä päätelmiä ja tulkintoja.

Morsen ja Poolerin (2002, 63) mukaan videoaineisto tarjoaa tutkijoille mahdollisuuksia keskustella tietyistä aineiston jaksoista. Myös Heritage (1996, 233) muistuttaa, että nauhoitettu aineisto mahdollistaa sen, että myös muilla tutkijoilla on pääsy aineistoihin. Käsillä olevan tutkimuksen videoaineistoa käytti aineistonaan omissa pro gradu -tutkimuksissaan kaksi varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijaa. Saman aineiston käyttö mahdollisti sen, että tutkijat katsoivat videoaineistoa yhdessä. Datasessioiden yhteydessä he myös keskustelivat omista tulkinnoistaan. Tämän voidaan katsoa lisäävän käsillä olevan tutkimuksen luotettavuutta, sillä Heritagen (1996, 233) mukaan videoaineiston tarkastelu yhdessä toisen tutkijan kanssa auttaa vähentämään tutkijan ennakkokäsitysten vaikutusta aineiston analyysiin. Myös analyttisten vinoumien mahdollisuus vähenee.

Datasessiot auttoivat tutkijaa suuntaamaan tutkimuksellisen kiinnostuksen aikuisen ja lasten havaittavaan käyttäytymiseen. Havaittavissa olevaan toimintaan fokuoituminen oli keskeistä, sillä Kurkin ym. (2016, 86) mukaan havainnointitutkimuksen rajoitus on se, että tutkijan ei ole mahdollista saada tietää opettajan toiminnan syitä ja tavoitteita videohavainnoinnin perusteella. Tutkijan on pohjattava tulkintansa opettajan näkyvään ja kuuluvaan käyttäytymiseen. Käsillä olevassa tutkimuksessa tutkija pohjasi analyysin aikuisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen havaittaviin piirteisiin. Huomion suuntaaminen ainoastaan havaittavaan käyttäytymiseen mahdollistui datasessioiden lisäksi videoaineiston runsaan katsominen myötä, jonka seurauksena aineisto tuli tutkijalle hyvin tutuksi.

7 Pohdinta

7.1 Keskeiset tulokset ja niiden pohdinta

7.1.1 Tyynnytyks ja aktivointi kahdella vuorovaikutuksen tasolla

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kanssasäättely ilmenee aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa kolmen eri muodon *tyynnytyksen*, *aktivoinnin* sekä *tyynnytyksen ja aktivoinnin* myötä. Tyynnytys ja aktivointi -muoto kuvaa tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuutta vuorovaikutuksessa. Tyynnytyksen ja aktivoinnin myötä aikuisen on mahdollista vastata lasten moninaisiin säätelyn tarpeisiin. Toinen keskeinen tutkimustulos osoitti, että kanssasäättelyä tapahtuu kahdella vuorovaikutuksen tasolla. Kun koko esiopetusryhmä toimi yhdessä, aikuinen vastasi multimodaalisia resursseja ja kanssasäättelyn keinoja hyödyntäen useiden lasten ilmaisemiin kanssasäättelyn tarpeisiin *lapsiryhmän vuorovaikutuksen tasolla*. Aikuinen toteutti kanssasäättelyä myös *yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasolla*, jolloin hän vastasi hetkellisesti vain yhden lapsen säätelytarpeisiin. Tyynnytyksen ja aktivoinnin samanaikainen toteuttaminen sekä kahdella vuorovaikutuksen tasolla toimiminen näyttävät mahdollistuvan mielekkäimmin silloin, kun aikuinen varioi kielellisiä, prosodisia ja kehollisia resursseja vuorovaikutuksessa.

Kanssasäättelyä on ajankohtaista tutkia suuren lapsiryhmän yhteisen vuorovaikutuksen kontekstissa, sillä 1.9.2018 voimaan astunut Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018 1§) linjaa, että päiväkodeissa voi olla yksi aikuinen enintään kahdeksaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Tämän tutkimuksen kontekstissa suhdeluvun nähdään tarkoittavan, että lapset ja aikuiset toimivat suurissa ryhmissä ja aikuisia on lasten lukumäärään verrattuna päiväkodeissa rajallisesti. Lundánin (2009, 127) väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatusteknologia aikuisen ja lapsen väliset kahdenkeskeiset tilanteet ovat vuorovaikutuksellisesti laadukkaampia kuin ryhmätilanteet. Sajaniemen ja Mäkelän (2014, 152) mukaan käytännön kasvatustyössä koetaan usein haastavaksi lapsen huomioiminen yksilöllisesti, sillä myös lasten yhteisöllisyyden tukeminen on keskeistä. Myös Tahkokallio (2014, 221) muistuttaa, että ”varhaiskasvatuksessa suunnitelmien ja niitä toteuttavan toiminnan pitäisi olla samanaikaisesti sekä ryhmäkeskeisiä että

yksilöllisiä”. Hänen mukaan aikuisen tulee huomioida yksilöllisten tekijöiden kanssa yhtäaikaaisesti ryhmän yhteenkuuluvuutta vahvistavaa toimintaa.

Kanssasäätelyn tyynnytys ja aktivointi -muoto sekä kanssasäätelyn toteutuminen kahdella vuorovaikutuksen tasolla voivat osaltaan vastata tutkijoiden (Lundán, 2009; Sajaniemi & Mäkelä, 2014; Tahkokallio, 2014) kuvaamiin yksilöllisyyden ja ryhmäkeskeisyyden haasteisiin. Tyynnytyksen ja aktivoinnin keinoin aikuisen on mahdollista vastata suurten lapsiryhmien moninaisiin kanssasäätelytarpeisiin samanaikaisesti ja organisoida vuorovaikutusta. Lisäksi aikuinen voi siirtyä joustavasti vuorovaikutuksen tasolta toiselle, jolloin on mahdollista vastata myös yksilöllisempiin säätelytarpeisiin. Tutkimus osoitti, että aikuinen voi toteuttaa kanssasäätelystä osana koko suuren lapsiryhmän yhteistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Tällöin kontekstin kannalta ei-toivotulla tavalla (esimerkiksi uhmakkaan käytöksen myötä) säätelytarpeitaan ilmaisevaa lasta ei tarvitse siirtää pois ryhmästä, sillä aikuinen voi tukea häntä yhteisen ryhmätoiminnan aikana. Ryhmässä toimiminen ja sen tukeminen on oleellista, sillä lapsen eristäminen ryhmästä nähdään haitallisena toimintatapana (Repo, 2015, 91–99; Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152–153; Sajaniemi ym., 2015, 135). Keskeistä on se, että päiväkodeissa työskentelevät aikuiset kykenevät tunnistamaan kanssasäätelyn mahdollisuuksia ja hyödyntämään niitä tietoisesti osana vuorovaikutusta ja muuta varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa.

7.1.2 Kanssasäätelystä kokoaikaisena säätelystä prosessina ja ennakkointina

Tässä tutkimuksessa kanssasäätelystä lähestyttiin säätelystä prosessina, joka on kokoaikaisena läsnä aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen kanssasäätelystä voidaan nähdä olevan vuorovaikutuksessa myös *ennakkointiin* liittyviä merkityksiä. Kanssasäätelyn avaama näkökulma ennakkointiin on olennainen, sillä ennakkointi liitetään varhaiskasvatustoiminnassa usein tapahtumien ennakkointiin, kuten Ahonen (2015, 172–174, 188–189) väitöstutkimuksessaan kuvaa. Hän havaitsi, että käytännön varhaiskasvatustyössä aikuisten käyttämät ennakkoinnin keinot liittyvät paljolti lasten järjestelemiseen lapsiryhmässä, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että aikuinen päättää lasten istumapaikat. Hän osoitti myös, että pienryhmätoiminnan nähdään mahdollistavan haastavien kasvatustilanteiden ennakkointia paremmin kuin isossa ryhmässä toimimisen. Tämä johtuu tutkijan mukaan paljolti siitä, että aikuiset kokevat tavoittavansa lapsen näkemyksen helpommin pienryhmässä. Peilattaessa Ahosen (2015) tutkimustuloksia käsillä olevan tutkimuksen tuloksiin voidaan havaita, että

käytännön varhaiskasvatustoiminnassa ennakointi ymmärretään ja sitä toteutetaan mahdollisesti melko suppeasti. Päiväkodin aikuiset eivät kenties aina tunnista toteuttamaansa ennakointia tai kykene hyödyntämään sen mahdollisuuksia monipuolisesti etenkin koko lapsiryhmän yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen aikana.

Kanssasäätelyn näkökulmasta ennakointia voi ilmetä vuorovaikutuksessa silloin, kun aikuinen tunnistaa lasten havaittavia säätelyn tarpeita ja vastaa niihin tyyntymisen sekä aktivoinnin keinoin. Kokoaikaisessa vuorovaikutuksessa mahdollistuvien kanssasäätelyn keinoin aikuinen ennakoii sitä, etteivät lasten stressijärjestelmät aktivoidu säätelämättömästi (ks. Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 154–156). Ennakoinnin ansiosta voi olla mahdollista vähentää tai ehkäistä esimerkiksi lasten uhmakasta tai levotonta käyttäytymistä silloin, kun aikuinen vastaa lasten ilmaisemiin säätelyn tarpeisiin oikea-aikaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta aikuinen voi kanssasäätelyn keinoin osaltaan mahdollistaa sen, että lasten aktiivisuustasot eivät laske liian alas (ks. Sajaniemi ym., 2015, 49). Tällöin ennakkoinnin merkitys on siinä, että oikein ajoitetun aktivoinnin ansiosta lapset valpastuvat ja kykenevät tarkkaavaiseen toimintaan, jolloin he pysyvät mukana yhteisessä leikkimaailmatoiminnassa. Ennakointi mahdollistuu koko lapsiryhmän yhteisen toiminnan aikana mielekkäimmin silloin, kun aikuinen hyödyntää kanssasäätelyn muodoista tyyntymistä ja aktivointia sekä toteuttaa kanssasäätelyä joustavasti lapsiryhmän ja yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasoilla.

Edellä kuvatun kaltaiseen aikuisen ja lasten väliseen vuorovaikutukseen voi syntyä *sensitiivisen kanssasäätelyn kehää*, kuten tutkimustulokset osoittivat. Kyseiset kehät kuvaavat osaltaan sensitiivisesti tuotetun kanssasäätelyn ennakoivia mahdollisuuksia vuorovaikutuksessa. Sensitiivisen kehän synnyttyä vuorovaikutus ja kanssasäätely kulkevat kehää pitkin, jolloin ne eivät helposti luisu pois kyseiseltä kehältä. Sensitiivinen kehä kuvaa myös aikuisen aktiivisuutta vuorovaikutuksessa, sillä hän on valmiina mukauttamaan kanssasäätelyä ja omaa toimintaansa lasten ilmaisemien säätelytarpeiden mukaisesti.

7.1.3 Autonomian ja sitoutuneisuuden mahdollistuminen

Autonomian mahdollistuminen

Käsillä olevassa tutkimuksessa kanssasäätelystä tarkasteltiin stressin säätelyn (ks. Gunnar & Quevedo, 2007; Sajaniemi ym., 2011; Sajaniemi ym., 2015) ja aikuisen sitoutuneisuuden (ks. Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Laevers, 1994; Tahkokallio, 2014) teorioiden näkökulmista. Tutkimustuloksissa teorioiden rinnasteisuus näyttäytyi siten, että kanssasäätelystä lähestyttiin aikuisen *sensitiivisyyden* näkökulmasta, josta osoituksena ovat muun muassa sensitiivisen ja epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehät. *Aktivointia* koskevat tutkimustulokset lähestyivät tässä tutkimuksessa sekä stressin säätelyn teoriaan sisältyvää aktivointia (ks. Sajaniemi ym., 2011; Sajaniemi & Mäkelä, 2014; Sajaniemi ym., 2015) että aikuisen sitoutuneisuuden teoriassa esiintyvää aktivointi-käsitettä (ks. Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Laevers, 1994; Tahkokallio, 2014). Sensitiivisyyden ja aktivoinnin lisäksi myös autonomia (*autonomy*) on osa aikuisen sitoutuneisuuden teoriaa (Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Laevers, 1994; Tahkokallio, 2014). *Autonomia* kuvaa aikuisen lapsille sallimaa vapauden määrää. Se näyttäytyy lasten valintojen sekä kokeilujen mahdollistamisena ja kannustamisena esimerkiksi ristiriitojen ratkaisuun. Mahdollistaessaan autonomiaa lapsille aikuinen rohkaisee ja tukee heitä esittämään ideoita, ilmaisemaan mielipiteitä ja ajatuksia sekä tekemään päätöksiä. (Formosinho, 2003, 124; Oliveira-Formosinho, 2001, 64, 66.)

Tarkasteltaessa kanssasäätelyn eri muotoja eli tyyntytystä, aktivointia sekä tyyntytystä ja aktivointia voidaan havaita, että autonomia ilmenee eri tavoin riippuen siitä, mikä kanssasäätelyn muodoista korostuu vuorovaikutuksessa. *Tyyntyttykseen* painottuvien puhunnosten ja niistä muodostuvien laajempien vuorovaikutusjaksojen aikana aikuinen salli lapsille niukasti autonomiaa. Tämä saattoi johtua siitä, että tyyntyttyksen myötä aikuinen ohjasi lapsia enimmäkseen hiljentymään ja pysähtymään paikoilleen. Aikuinen ei juurikaan mahdollistanut kokeiluja tai esimerkiksi rohkaissut lapsia esittämään ajatuksiaan, jotka olisivat autonomian mahdollistumisen kannalta merkittäviä toimintatapoja, kuten Oliveira-Formosinho (2001, 64, 66) toteaa.

Kanssasäätelyn painottuessa *aktivointi-muotoon* aikuisen ja lasten väliselle vuorovaikutukselle oli ominaista, että aikuinen piti runsaasti pitkäköjiä taukoja puheessaan. Taukojen myötä lapsille tarjoutui mahdollisuuksia ottaa puheenvuoroja.

Aktivoinnin keinoin, kuten esimerkiksi kysymyslauseiden esittämisen myötä, aikuinen rohkaisi lapsia esittämään ajatuksiaan, keskustelemaan keskenään ja pohtimaan leikin juonta yhdessä. Aikuinen kannusti lapsia myös fyysiseen toimintaan, mikä kohdistui esimerkiksi leikkimiseen leikkimaailmassa. Aktivoinnin myötä aikuisen oli mahdollista rohkaista lapsia aloitteellisuuteen vuorovaikutuksessa ja tukea lasten täysivaltaisempaa osallistumista leikkimaailmatoimintaan. Edellä kuvatun aikuisen toiminnan voidaan nähdä mahdollistavan autonomiaa, sillä Oliveira-Formosinhon (2001, 64, 66) mukaan aikuinen voi mahdollistaa autonomiaa muun muassa kannustamalla lapsia ilmaisemaan ajatuksiaan. Aktivointia ilmeni aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa merkittävimmin leikkimaailmassa ja sen jälkeisissä leikkimaailmatoiminnoissa, joten kyseisissä tilanteissa aikuinen mahdollisti lapsille runsaasti ja melko monipuolisesti autonomiaa. Aikuinen oli mahdollista antaa heille enemmän tilaa vuorovaikutuksessa, sillä kyseiset toiminnot eivät havaittavasti vaikuttaneet lapsista enää yhtä jännittäviltä kuin leikkimaailmatoiminnan alun tapahtumat.

Kanssasäätelyn muodoista *tyynnytystä ja aktivointia* ilmeni merkittävimmin leikkimaailmaan siirtymistä edeltävissä leikkimaailmatoiminnoissa ensimmäisenä ja kolmantena aineistonkeruupäivänä. Kyseisiin toimintoihin sisältyvissä vuorovaikutusjaksoissa aikuinen piti pääsääntöisesti yli puolet puheenvuoroista itsellään lasten puheenvuorojen määrään ja yhteispituuteen verrattuna. Tästä voidaan päätellä, ettei aikuinen mahdollistanut lapsille kovin runsaasti tilaa vuorovaikutuksessa ennen leikkimaailmaan siirtymistä. Siitä huolimatta autonomia näyttäytyi lasten täysivaltaisemman leikkimaailmatoimintaan osallistumisen tukemisena. Tukemista ilmeni esimerkiksi silloin, kun aikuinen leikin sääntöjä lukiessaan auttoi lapsia suuntaamaan tarkkaavaisuutensa sääntöjen kuuntelemiseen. Huomion suuntaamisen myötä aikuinen tuki lasten ymmärrystä leikkimaailmassa leikittävän leikin säännöistä. Formosinhon (2003, 124) mukaillen aikuisen nähtiin kannustavan lapsia itsenäiseen toimintaan ja vastuullisuuteen, sillä leikin sääntöjen ennakoinnin myötä lasten oli mahdollista omaksua säännöt ja osallistua täysivaltaisemmin yhteiseen leikkiin myöhemmin leikkimaailmassa.

Myös kanssasäätelyn kehät voivat ilmentää autonomian mahdollistumista vuorovaikutuksessa. Tarkasteltaessa *sensitiivisen kanssasäätelyn kehää* voidaan havaita, että aikuisen tunnistaessa lasten kanssasäätelyn tarpeita ja vastatessa niihin lasten ja leikkimaailmatoiminnan kontekstin näkökulmasta olennaisilla tyyntäytymisen ja/tai aktivoinnin keinoilla, lasten on mahdollista osallistua täysivaltaisemmin leikkimaailmatoimintaan. Näin ollen myös autonomia voi mahdollistua kyseisten

vuorovaikutusjaksojen myötä. *Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehän* yhteydessä aikuinen ei tunnista lasten havaittavia säätelyn tarpeita eikä näin ollen kykene tyyntymään ja/tai aktivoimaan lapsia kohti lasten ja kontekstin näkökulmasta olennaista toimintaa. Tästä johtuen aikuinen ei pysty kanssasäätelyn keinoin tukemaan lasten osallistumista leikkimaailmatoimintaan eikä juurikaan mahdollista autonomiaa.

Aikuisen sitoutuneisuuden mahdollistuminen

Toimiessaan sensitiivisen kanssasäätelyn kehällä aikuinen tyyntymää ja/tai aktivoi lapsia, toimii sensitiivisesti ja voi mahdollistaa heille autonomiaa. Näin ollen sensitiivisen kanssasäätelyn kehä kuvaa myös aikuisen *sitoutuneisuutta*, sillä sitoutuneisuutta tarkastellaan juuri sensitiivisyyden, aktivoinnin ja autonomian ulottuvuuksien näkökulmasta (ks. Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Tahkokallio, 2014). Epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä puolestaan voi kertoa aikuisen sitoutumattomuudesta vuorovaikutukseen lasten kanssa. Sitoutumattomuus johtuu siitä, että kyseisen kehän muodostuessa aikuinen ei juurikaan toimi sensitiivisesti, toteuta mielekästä tyyntymistä ja/tai aktivointia tai mahdollista autonomiaa. Näin ollen sensitiivisen ja epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehät ilmentävät osaltaan stressin säätelyn (ks. Gunnar & Quevedo, 2007; Sajaniemi ym., 2011; Sajaniemi ym., 2015) ja aikuisen sitoutuneisuuden (ks. Ahonen, 2015; Formosinho, 2003; Kalliala, 2008; Tahkokallio, 2014) teorioiden yhtymäkohtia.

7.1.4 Kanssasäätelyn ja leikkimaailmatoiminnan organisoituminen

Lapsiryhmän yhteinen toiminta ja pienryhmätoiminta

Ensimmäisen ja kolmannen aineistonkeruupäivän leikkimaailmatoiminta sisälsi esiopetusryhmän yhteistä toimintaa ja pienryhmätoimintaa. Kanssasäätelystä painottuivat eri multimodaaliset resurssit (kielelliset, prosodiset ja keholliset) riippuen siitä, millaisessa ryhmäkokoontumisessa leikkimaailmatoiminta toteutui. Kun yhden aamupäivän aikana hyödynnettiin erilaisia ryhmäkokoontumisoja, kanssasäätelyn monipuoliset variaatiot mahdollistuivat. Näin ollen aikuisen oli kanssasäätelyn myötä mahdollista tyyntymää ja aktivoida lapsia useita aistikanavia hyödyntäen, sillä puheen ja kehollisen vuorovaikutuksen prosessointiin käytetään eri aisteja (ks. esim. Kendon,

2000, 61). Koska lapset ovat yksilöitä erilaisine kanssasäätelyn tarpeineen, voivat monipuoliset säätelyn variaatiot mahdollistaa sen, että aikuinen voi vastata tarkoituksenmukaisesti ja sensitiivisesti mahdollisimman monien lasten säätelutarpeisiin. Kanssasäätelyn näkökulmasta leikkimaailmatoiminta näyttää olevan antoisinta silloin, kun se sisältää koko ryhmän yhteisen toiminnan ja pienryhmätoiminnan vaihtelua yhden aamupäivän aikana.

Toisen päivän leikkimaailmatoiminta toteutui koko ryhmän yhteisenä toimintana, joten kanssasäätelyn käytettävät resurssit sisälsivät ensimmäiseen ja kolmanteen päivään verrattuna vähemmän variaatioita. Lisäksi kyseisen päivän leikkimaailmatoiminta oli aikuisen intensiivisesti ohjaamaa, sillä toimintaan ei sisältynyt muiden päivien tavoin lasten omaehtoista leikkiä. Toisena aineistonkeruupäivänä leikkimaailmatoiminta kesti 1 tunnin ja 24 minuuttia. Pitkäkestoinen ja yhtäjaksoinen ohjattu toiminta oli tyyntyyksen ja aktivoinnin näkökulmasta tiheästi ja nopeatempoisesti vaihtelevaa (kuvio 2). Näin ollen leikkimaailmatoiminta oli lapsille säätelyn näkökulmasta mahdollisesti melko vaativaa. Se edellytti lapsia toistuvasti orientoitumaan tyyntyyksen ja aktivoinnin vaihteluun, jolloin lasten tuli nopeasti kyetä suuntautumaan aktivaatitasoltaan erilaiseen toimintaan.

Aikuisen intensiivisesti ohjaaman ja pitkäkestoisen leikkimaailmatoiminnan sekä epäsensitiivisen kanssasäätelyn välillä voi olla yhteyksiä, sillä epäsensitiivistä kanssasäätelystä ilmeni juuri toisena aineistonkeruupäivänä. Ainoastaan aikuisen vahvasti ohjaamista toiminnoista koostuva leikkimaailmatoiminta ei kenties ole mielekkäin toiminnan organisoinnin muoto kanssasäätelyn näkökulmasta. Myös lasten omaehtoinen leikki näyttyy tärkeänä osa leikkimaailmatoimintaa, sillä kuten Weisberg, Hirsh-Pasek ja Golinkoff (2013) näkevät, lasten omaehtoinen leikki on lasten oman kontrollin aluetta. Toki on tärkeä huomata, että vuorovaikutukseen ja kanssasäätelyn toteutumiseen vaikutti myös se, että varhaiskasvatuksen opettaja oli toisena päivänä ainoana ryhmän vakituksena aikuisena paikalla. Seuraavaksi pohditaan sitä, miten aikuisten tehtävienjako organisoitui leikkimaailmatoiminnan aikana.

Aikuisten tehtävienjako

Leikkimaailmatoiminnan aikana aikuisilla oli erilaisia rooleja ja tehtäviä, jotka vaativat suunniteltua tehtävienjakoa. Aikuisten toiminnassa ilmeni tehtävien jakamista silloin, kun kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa toteutti kanssasäätelystä sekä lapsiryhmän että

yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasoilla. Aikuisten toiminnassa havaittiin tehtävienjakoa myös leikkiroolien osalta, sillä aikuiset toimivat esimerkiksi roolihahmon roolissa, kanssaseikkailijana ja havainnoijana (ks. Pursi ym., 2017). Työnjako näytti toteutuvan mielekkäimmin silloin, kun ryhmässä työskenteli kolme tai vähintään kaksi ryhmän vakituista aikuista. Haasteelliseksi tehtävien organisointi osoittautui silloin, kun leikkimaailmatoimintaa toteutti ainoastaan yksi vakituinen työntekijä (varhaiskasvatuksen opettaja) yhdessä sijaisten kanssa.

Työskennellessään sijaisten kanssa varhaiskasvatuksen opettajalla oli kanssasäätelyn ja leikkimaailmatoiminnan näkökulmista useita samanaikaisia tehtäviä. Hän toimi aktiivisena aikuisena vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja toteutti kanssasäätelyä ryhmän ja yksittäisen lapsen vuorovaikutuksen tasoilla. Lisäksi hän oli kanssaseikkailijan roolissa, kuljetti leikin juonta vahvasti eteenpäin ja organisoi esimerkiksi siirtymiä toiminnasta toiseen. On mahdollista, että useista samanaikaisista tehtävistä johtuen aikuinen stressaantui leikkimaailmatoiminnan aikana. Stressaantuminen puolestaan saattoi johtaa siihen, ettei aikuinen kyennyt toteuttamaan kanssasäätelyä mielekkäästi, jolloin vuorovaikutukseen muodostui epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehiiä. Havainnot kertovat siitä, että leikkimaailmatoiminnassa on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota aikuisten välisen työnjaon organisointiin ja suunnitteluun silloin, kun ryhmässä toimii sijaisia. Kun aikuiset osallistuvat aktiivisesti ja sitoutuneesti vuorovaikutukseen lasten kanssa sekä jakavat tehtäviä kanssasäätelyn ja leikkiroolien näkökulmasta, kanssasäätelyn mielekkäälle toteutumiselle ja sensitiivisten kanssasäätelyn kehien muodostumiselle on oivat edellytykset.

7.2 Eettisyys

Yksi videotutkimuksen keskeisimmistä eettisistä kysymyksistä on Mäkelän, Melleniuksen ja Remsun (2013, 24, 27–28) mukaan havainnoinnin kohteena oleminen, mikä voi olla stressaava tilanne ihmisille. Kuvaustilanne edellyttää kuvaajalta lasten rytmien kunnioittamista silloin, kun lapset ilmaisevat halukkuutensa tai haluttomuutensa kuvauksen kohteena olemiseen. Heille tulee myös mahdollistaa aikaa totuttautua kameraan ja kuvattavana olemiseen. Tämän tutkimuksen esihavainnoinnin yhteydessä lapsille mahdollistettiin aikaa totutella kuvaustilanteisiin. Heillä oli halutessaan mahdollisuus tutustua kameraan ja esittää tutkijalle kysymyksiä heitä kiinnostavista asioista. Tässä tutkimuksessa lasten rytmiä haluttiin kunnioittaa vaihtamalla kuvaamisen

kohdetta silloin, kun lapset ilmaisivat haluttomuutensa kuvauksen kohteena olemiseen. Videokamerat pidettiin kaikissa kuvaustilanteissa näkyvillä, joten lasten oli mahdollista havaita, milloin heidän toimintaansa videokuvattiin.

Kuulan (2006, 124) mukaan yksi keskeisimmistä tutkimuseettisistä normeista on tutkittavan yksityisyyden kunnioittaminen. Tässä tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti turvattiin piilottamalla tunnistetiedot, kuten lasten ja aikuisten nimet sekä päiväkodin nimi tutkimustuloksia raportoitaessa. Tutkimus toteutettiin hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen.

7.3 Merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Tämän pro gradu -tutkimuksen käsittelemä kanssasäätelymiö on ajankohtainen siksi, että Suomessa käydään vilkasta keskustelua lasten emotionaalisista ja käyttäytymiseen liittyvistä haasteista (Ahonen, 2015; Kurki, 2017, 71). Tutkimuksen myötä kanssasäätelystä halutaan tuoda näkyvämmäksi ja tiedostetummaksi ilmiöksi, sillä Kurkin ym. (2016, 85) mukaan kanssasäätelyn merkitystä opettajan työssä tulee tuoda esiin. He toteavat, että kanssasäätelyn esiin nostaminen on tärkeää, sillä opettajat eivät aina ole tietoisia käyttämistään kanssasäätelyn strategioista. Käsillä olevassa tutkimuksessa kanssasäätelystä lähestyttiin kokoaikaisena aikuisen ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa läsnä olevana säätelyprosessina varhaiskasvatuskontekstissa. Tutkimus tuotti lisää tietoa aikuisen käyttämistä kanssasäätelyn keinoista sekä kanssasäätelyn mahdollisuuksista vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa nostettiin esiin kanssasäätelyn mahdollisuuksia erityisesti suuren lapsiryhmän vuorovaikutuksen kontekstissa. Tämä nähtiin tärkeänä, sillä esimerkiksi Ahonen (2015, 181) toteaa, että eniten haastavia kasvatustilanteita syntyy päiväkodin ohjattujen tuokioiden aikana silloin, kun tuokioille osallistuu yli kymmenen lasta.

Käytännön varhaiskasvatustyössä tarinallinen leikki on havaittu toimivaksi menetelmäksi (Pursi ym., 2017). Käytännön kokemusten lisäksi tarinallinen leikki on vaatinut tieteellistämistä, sillä sitä ei ole Rainion (2010) väitöstutkimuksen sekä Hakkaraisen ja Brédikytén tutkimusryhmän tutkimusten (ks. esim. Hakkarainen, Brédikyté, Jakkula & Munter, 2013) lisäksi juurikaan tieteellisesti tutkittu Suomessa. Maailmalla tarinallista leikkiä (koulukontekstissa) ja aikuisen roolia lasten leikissä on tutkinut esimerkiksi van

Oers (2013). Tämä tutkimus tuotti osaltaan lisää tutkimustietoa tarinallisen leikin leikkimaailmatoiminnasta suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa.

Kanssasäätelystä ei ole tiettävästi aiemmin tutkittu tarinallisen leikin leikkimaailmakontekstissa, joten tässä tutkimuksessa haluttiin tuoda näkyviin kanssasäätelyn ja leikkimaailmatoiminnan välisiä yhteyksiä. Merkittävimmät yhteydet liittyvät kanssasäätelyn ja leikkimaailmatoiminnan organisoitumiseen, kuten tutkimustulokset osoittivat. Tutkimuksessa tehtiin kiinnostavia havaintoja myös kanssasäätelyn yhteydestä erilaisiin ryhmäkokoontumisiin, kuten pienryhmätoimintaan ja koko ryhmän yhteiseen toimintaan leikkimaailmakontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että kanssasäätelyn keinoin aikuinen voi tukea lasten pysymistä mukana leikkijuonessa, mikä osaltaan mahdollistaa lasten osallistumisen tarinallisen leikin leikkimaailmatoimintaan.

Kanssasäätelyllä ja sen tietoisella hyödyntämisellä on runsaasti mahdollisuuksia osana varhaiskasvatuskontekstissa tapahtuvaa aikuisen ja lasten välistä vuorovaikutusta, kuten tämä tutkimus osoitti. Merkittävimmät mahdollisuudet liittyvät tynnytyksen ja aktivoinnin samanaikaisuuteen sekä kanssasäätelyn toteutumiseen kahdella vuorovaikutuksen tasolla. Kyseiset tutkimustulokset antavat toivoa siitä, että aikuiset voivat kanssasäätelyn keinoin vastata suuressa lapsiryhmässä samanaikaisesti ilmeneviin moninaisiin säätelyn tarpeisiin. Kanssasäätelystä omaa siis merkittävää potentiaalia, jota ei vielä kokonaisuudessaan ole tunnistettu ja hyödynnetty tutkimuksessa eikä käytännön varhaiskasvatustyössä. Käsillä oleva tutkimus osoitti, että kanssasäätelystä on merkittäviä mahdollisuuksia etenkin koko lapsiryhmän yhteisen toiminnan kontekstissa. Kanssasäätelyyn liittyvää tutkimusta olisikin merkityksellistä jatkaa erityisesti aikuisten ja suurten lapsiryhmien välisen vuorovaikutuksen tutkimisen myötä.

Tutkimustulosten mukaan kanssasäätelyyn voi liittyä sensitiivisten piirteiden lisäksi myös epäsensitiivisiä piirteitä, joita havainnollistettiin epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehän avulla. Tässä tutkimuksessa kehän purkautuminen osoitettiin yhden mahdollisuuden kautta. Jatkotutkimuksen kannalta olisi merkittävää tarkastella kanssasäätelyn epäsensitiivisiä piirteitä aiempaa yksityiskohtaisemmin. Keskeistä olisi kiinnittää huomiota siihen, millä muilla tavoin epäsensitiivisen kanssasäätelyn kehä voidaan purkaa.

Lähteet

- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges. The epigenesis of conversational interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263, 101–113.
- Beebe, B., Knoblauch, S., Rustin, J. & Sorter, D. (2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. New York: Other Press cop.
- Bergnehr, D. & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 312–331.
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2016). Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa L. Corno & E. Anderman (toim.), *Handbook of educational psychology* (pp. 76–90). (3. painos). New York: Routledge.
- Calkins, S. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 92–95.
- Calkins, S. & Dollar, J. (2014). Caregiving influences on emotion regulation. Teoksessa P. A. Alexander, R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (pp. 520–538). (E-kirja). New York: Routledge.
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M. & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15 (4), 421–437.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Formosinho, J. (2003). Childhood pedagogy. The importance of interactions and relations. Teoksessa F. Laevers & L. Heylen (toim.), *Involvement of children and teacher style*. Studia Paedagogica 35 (pp. 111–127). Leuven: Leuven University Press.
- Frijda, N. H., Kuipers, P. & ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (2), 212–228.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gunnar, M. & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology Annual*, 58, 145–165.

- Guo, Y., Leu, S.-Y., Barnard K., Thompson E. & Spieker S. (2015). An examination of changes in emotion co-regulation among mother and child dyads during the strange situation. *Infant and Child Development*, 24(3), 256–273.
- Haddington, P. & Kääntä, L. (2011). Keskustelunanalyttiset litterointimerkit. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 9–10). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hadwin, A. & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation. Exploring perspectives of social in self-Regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264.
- Hakkarainen, P. (2008). Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.), *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen* (s. 99–138). Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Hakkarainen, P., Brédikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Heritage, J. (1996) [1984]. *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education. Conceptual foundations, current applications, and future directions. Teoksessa P. A. Alexander, R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183–201). (E-kirja). New York: Routledge.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kendon, A. (2000). Language and gesture: unity or duality? Teoksessa D. McNeill (toim.), *Language and gesture* (pp. 47–63). Cambridge University Press: Cambridge.
- Kennedy, H. (2013). Mitä on videoavusteinen vuorovaikutuksen ohjaus? Teoksessa N. Mellenius & N. Remsu (toim.), *Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö* (s. 98–121). Mannerheimin Lasten ja Nuorten Kuntoutus. Turenki: Kirjapaino Jaarli Oy.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. (3. painos). Juva: PS-kustannus.
- Kuczaj, S. A. & Horback, K. M. (2013). Play and emotion. Teoksessa S. Watanabe & S. A. Kuczaj (toim.), *Emotions of animals and humans* (pp. 87–112). Japan: Springer.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S. & Mykkänen A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Luettu 20.12.2017. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>

- Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 124–140). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kääntä, L. & Haddington, P. (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Keho, kieli ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kääntä, L. (2012). Teachers' Embodied Allocations in Instructional Interaction. *Classroom Discourse*, 3(2), 166–186.
- Köngäs, M. (2018). "Eihän lapsil ees oo hermoja." *Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. Teoksessa F. Laevers (toim.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159–172). Leuven: Leuven University Press.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, M. (2011). Prosodiset ilmiöt vuorovaikutuskeinoina institutionaalisessa keskustelussa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Keho, kieli ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 93–121). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. Stockholm: Gotab.
- Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet. Luovaa leikkipedagogiikkaa päiväkotiin ja kouluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lundán, A. (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- McClelland, M., Geldhof, G., Cameron, C. & Wanless S. (2015). Development and self-regulation. Teoksessa W. F. Overton, P. C. M. Molenaar & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 523–565). (E-kirja). New Jersey: Wiley.
- Morse, J. & Pooler, C. (2002). Analysis of videotaped data: Methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), 62–67.
- Mäkelä, J. (2005). Kosketuksen merkitys lapsen kehityksessä. *Suomen lääkärilehti*, 14, 1543–1549.
- Mäkelä, J. & Salo, S. (2011). Theraplay – vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutushoito lasten mielenterveysongelmissa. *Duodecim*, 127, 327–334.
- Mäkelä, J., Mellenius, N. & Remsu, N. (2013). Videointerventioiden etiikan pohdintaa. Teoksessa N. Mellenius & N. Remsu (toim.), *Vuorovaikutus kuvassa. Videoavusteisen ohjauksen eettisyys ja käytäntö* (s. 21–36). Mannerheimin Lasten ja Nuorten Kuntoutus. Turenki: Kirjapaino Jaarli Oy.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. (2003). *Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys*. *Duodecim*, 119, 459–465.
- Nummenmaa, L. (2016). Tunteiden neurobiologia. *Suomen lääkärilehti*, 71(10), 725–731.

- Nummenmaa, L. (2017). Mistä puhumme kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu*, 35(2), 35–39.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). The specific professional nature of early years education and styles of adult/child interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 57–72.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Teoksessa P. A. Alexander, R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). (E-kirja). New York: Routledge.
- Pellegrini, A., Symons, F. & Hoch, J. (2004). Observing children in their natural worlds. A methodological primer. (2. painos). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pihko, H. (2012). Kehittyvät aivot joustavat. *Duodecim*, 128(10), 1526–1527.
- Pursi, A., Laitinen, M., Salonen, M., Lounassalo, J. & Sajaniemi, N. (2017). *Tarinasta leikiksi. Tarinallisen leikin käsikirja*. Luettu 20.11.2017. https://www.xn--leikkipiv-12ac.fi/wp-content/uploads/LEIKKI-KA_SIKIRJA-FI-2017.pdf
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21–37.
- Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi, N. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28–45.
- Rainio, A. P. (2008). Developing the classroom as a "figured world". *Journal of Educational Change*, 9(4), 357–364.
- Rainio, A. P. (2009). Horses, girls, and agency: Gender in play pedagogy. *Outlines: Critical Practice Studies*, 1, 27–44. Luettu 24.11.2018. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2223>
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. (2. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E. & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 151–163.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (2005). Litterointimerkit. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 303). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45–62.

- Sajaniemi, N. & Krause, C. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Opetushallitus: Muistiot 2012:1. Luettu 23.11.2018. https://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). Juva: PS-kustannus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Juva: PS-kustannus.
- Shuman, V. & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. Teoksessa P. A. Alexander, R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13–35). (E-kirja). New York: Routledge.
- Silkenbeumer, J., Schiller, M-E. & Kärtner, J. (2018). Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 72–81.
- Stratakis, C. A. & Chrousos, G. P. (1995). Neuroendocrinology and pathophysiology of the stress system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 771, 1–18.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 15–58). Helsinki: Yliopistopaino.
- Thompson, R. A. & Lagattuta K. H. (2006). Feeling and understanding. Early emotional development. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Malden: Blackwell.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 173–193.
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44(2), 112–119.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Helsinki: Oikeusministeriö. Luettu 20.11.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198.
- Vienola, V. (2004). Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.), *Tutkiva opettajankoulutus. Taitava opettaja* (s. 71–81). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Volet, S., Vauras, M. & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts. An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44(4), 215–226.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112.

Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2. painos). Newbury Park, Ca: SAGE.

Liitteet

LIITE 1. Tutkimuslupalomake.

Tarinallisen leikin pro gradu -tutkimukset

Lapsen nimi: _____

- Lapseni
- ☐ SAA osallistua pro gradu -tutkimusten videohavainnointiin ja mahdolliseen lapsihaastatteluun
 - ☐ SAA osallistua vain pro gradu -tutkimusten videohavainnointiin
 - ☐ EI SAA osallistua pro gradu -tutkimusten videohavainnointiin eikä lapsihaastatteluun

Aika ja paikka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Huoltajan/huoltajien yhteystiedot:

Nimi/nimet: _____

Osoite: _____

Puhelin: _____

Sähköpostiosoite: _____

Palautathan tutkimusluvan täytettynä **15.2.2018** mennessä lapsesi ryhmän aikuiselle, joka välittää sen opiskelijoille. Kiitos!

LIITE 2. Tutkimusluvan saate.

Hyvät vanhemmat,

Olemme lastentarhanopettajia ja opiskelemme nyt varhaiskasvatuksen maistereiksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Lähestymme Teitä tiedustellaksemme lastenne mahdollisuutta osallistua pro gradu -tutkimustemme toteutukseen xx päiväkodin esiopetusryhmässä keväällä 2018.

Pro gradu -tutkimuksissa tutkimme tarinallista leikkiä. Tutkimusten tavoitteena on selvittää kasvattajien leikin ohjausta ja lasten osallisuutta. Leikki on nostettu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vahvasti esiin ja tästä syystä sitä on merkityksellistä tutkia. Leikin kautta lapsi oppii monia taitoja, kuten tunnetaitoja leikin ohjauksen kautta ja vertaissuhdetaitoja sekä taitoja toimia ryhmässä. Tutkimuksissamme tutkimme edellä kuvattuja ilmiöitä sekä sitä, miten ne näkyvät ja kehittyvät lapsiryhmässä. Tutkimuksissa ei siis arvioida yksittäisten lasten taitoja. Tutkimustemme tavoitteena on saada lisää tietoa tarinallisen leikin mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuslupapyyntö löydätte erilliseltä sivulta. Toivomme, että palautatte sen täytettynä lapsenne ryhmän aikuiselle **15.2.2018** mennessä. Kiitämme ajastanne ja yhteistyöstänne tutkimustemme edistämiseksi.

Tutkimusten toteutus

Tutkimuksemme toteutetaan xx päiväkodin esiopetusryhmässä kevään 2018 aikana. Keräämme tutkimusaineistoa videohavainnoimalla lapsia ja aikuisia tarinallisen leikin aikana. Käytännössä tämä tarkoittaa aamupäivisin toteutettavien tarinallisen leikin tuokioiden videoimista sekä muutamien ”vapaan leikin” hetkien videoimista. Videohavainnointi toteutetaan ei-osallistuvan havainnoinnin periaatteella, jolloin emme ensisijaisesti osallistu lapsiryhmän ohjaamiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että elämme ilmeillä ja eleillä mukana toiminnassa ja puutemme mahdollisiin vaaratilanteisiin, mutta muutoin lasten ohjaaminen on kasvatushenkilökunnan vastuulla.

Lisäksi muutamia esiopetusryhmän lapsia haastatellaan, jotta lapset pääsevät itse kertomaan leikkihetken herättämistä tunteista. Mikäli lastanne saa mahdollisesti haastatella, annattehan siihen luvan erillisellä sivulla videointiluvan lisäksi. Kaikkia videohavainnoituja lapsia ei tulla haastattelemaan.

Tutkimusaineistot säilytetään valvotusti. Aineistoja hyödynnetään ainoastaan meidän pro gradu -tutkimustemme tekemiseen ja niiden pohjalta mahdollisesti julkaistaviin artikkeleihin. Aineistoja ei tulla käyttämään opetus- tai muussa tutkimuskäytössä. Tutkittavien nimiä tai päiväkodin nimeä ei julkaista tutkimusten tuloksia raportoidessa. Myöskään videoaineistoa tallennettaessa ja esitettäessä ei ilmaista, mikä päiväkotiki tai asuinalue on kyseessä.

Tutkimukset tehdään hyvää eettistä tutkimustapaa ja Helsingin yliopiston eettisiä sääntöjä noudattaen. Tutkittavat voivat kieltäytyä ja vetäytyä tutkimuksista haluamallaan hetkellä.

Aineistojen keräämisestä vastaavat Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat Outi Jauhiainen ja Maija Olli. Tutkimusten ohjaajana Helsingin yliopistolla toimii dosentti Nina Sajaniemi. Pyydämme Teitä ottamaan yhteyttä, mikäli tutkimukset herättävät kiinnostusta tai huolta. Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksistamme.

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat

Outi Jauhiainen
outi.jauhiainen@helsinki.fi

Maija Olli
maija.oli@helsinki.fi

Dosentti
Nina Sajaniemi

LIITE 3. Litterointimerkit.

°hiljaa°	ympäröivää puhetta hiljaisempi puhe
KYLLÄ	ympäröivää puhetta voimakkaampi puhe
.	laskeva intonaatio sanan lopussa
?	nouseva intonaatio sanan lopussa
<u>tulee</u>	sanan, äänteen tai tavun painotus
/tulee/	ympäristöä korkeammalta lausuttua puhetta
\tulee\	ympäristöä matalammalta lausuttua puhetta
[]	päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta
>nopeasti<	nopeutettu puheen jakso
<hitaasti>	hidastettu puheen jakso
e::i	äänteen venytys
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta
tu-	kesken jäänyt sana
(.)	tauko (jonka pituutta ei merkitty)
(0.5)	tauko (jonka pituus merkitty)
()	epäselvä lausuma, ei kuultavissa
Lapsi:	lapsipuhujan tunnistus epävarma
((siirtää katseen))	eleiden, katseen, asentojen ja käsien liikkeiden kuvaukset sekä litteroijan omat kommentit

Litterointimerkit on laadittu Ruusuvuorta ja Tiittulaa (2005, 303) sekä Haddingtonia ja Kääntää (2011, 9–10) mukaillen.